

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Wanderley Chieppe Felipe

**O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: Construções sobre
a condição docente no ensino superior na atualidade hipermoderna**

Belo Horizonte

2024

Wanderley Chieppe Felipe

**O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: Construções sobre
a condição docente no ensino superior na atualidade hipermoderna**

**Tese de doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais como
requisito parcial para obtenção do título de
doutor em psicologia.**

Orientadora: Prof^a Dra. Cristina Moreira Marcos

Belo Horizonte

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F315p Felipe, Wanderley Chieppe
O professor universitário: construções sobre a condição docente no ensino superior na atualidade hipermoderna / Wanderley Chieppe Felipe. Belo Horizonte, 2024.
124 f. : il.

Orientadora: Cristina Moreira Marcos
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

1. Professores universitários. 2. Subjetividade. 3. Psicanálise. 4. Sociologia. 5. Ensino superior - Brasil. 6. Universidades e faculdades - Corpo docente - Brasil. 7. Civilização moderna. 8. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. I. Marcos, Cristina Moreira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 159.964.2:378.12

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Wanderley Chieppe Felipe

**O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: Construções sobre
a condição docente no ensino superior na atualidade hipermoderna**

**Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Pontifícia Universidade
Católica de Minas Gerais como requisito
parcial para obtenção do título de doutor
em psicologia.**

Profª Dra. Cristina Moreira Marcos – PUC Minas (Orientadora)

Profª Dra. Margareth Diniz – UFOP (Banca Examinadora)

Profª Dra. Raquel Martins de Assis – UFMG (Banca Examinadora)

Profª Dra. Mônica Eulália da Silva Januzzi – PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Hélio Cardoso Miranda Júnior – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte

27 de fevereiro de 2024

Dedico o presente trabalho à minha amada Zanô, meus filhos Daniel, Bruno e Anna Rita, Fernanda e Eduardo, meus netos/as Luisa, Liz, João e Henry, que hoje são minha família querida e motivação para viver e aprender sempre mais.

Dedico ainda à minha primeira orientadora, Prof^a Ilka Franco Ferrari, que me acompanhou durante quatro anos, no doutorado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profª Ilka Franco Ferrari, que me estimulou a me inscrever para a seleção do Doutorado em Psicologia da PUC Minas e que me acompanhou durante quatro anos, de modo cuidadoso, com orientações e indicações precisas.

Agradeço à Profª Cristina Moreira Marcos, que aceitou me acompanhar neste último ano, na elaboração da tese.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas pela convivência tanto profissional, quanto pessoal, criando sempre um clima agradável e aprazível.

Agradeço aos meus colegas de docência na PUC Minas, que sempre me apoiaram e estimularam, ao longo de todo o doutorado.

Agradeço à Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação, que me apoiou, sempre que possível.

Agradeço aos membros da banca examinadora, que aceitaram participar, me incentivando a buscar avançar sempre no conhecimento.

Agradeço aos meus colegas e amigos Glaucineide, Alexandre Teixeira e Ana Tereza, que, nos tempos de Proex, sempre me apoiaram nessa jornada de doutorado.

Por fim, agradeço a Deus e a Nossa Senhora da Piedade, por me guiarem e iluminarem meu caminho, nessa jornada de doutorado, me dando forças para chegar até o final.

A título de Epígrafe,
transcrevo o pensamento de um escritor que sabia, antes de tudo, escutar!
Podemos dizer, com certeza, que Guimarães Rosa conhecia seus personagens e suas histórias. Convivia e dialogava com eles e, em suas representações, criou um universo novo para seus leitores, mas do qual nós todos fazemos parte. A frase recolhida de “Grande Sertão: Veredas”, publicada pela primeira vez em 1956, revela a proximidade com a experiência humana e a universalidade de sua escrita.



Guimarães Rosa
(Grande Sertão: Veredas, 1956)

RESUMO

A presente investigação teve seu ponto de partida em uma pergunta formulada sobre a condição docente de professores do ensino superior de Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras privadas e comunitárias, ao lidar com jovens estudantes, na atualidade hipermoderna, que têm sido objeto de estudos de sociólogos, filósofos e psicanalistas, no século XXI: “Ao se considerar a complexificação da educação superior brasileira, nas últimas décadas da atualidade hipermoderna, o que se pode dizer sobre a condição de professores do ensino superior para a formação acadêmica e profissional de jovens estudantes?” A partir dessa pergunta, foram levantadas várias temáticas a serem pesquisadas, como a condição docente do professor de ensino superior em um cenário de hipermodernidade; o contexto da educação superior brasileira nos séculos XX e XXI; a expansão da educação superior; as novas tecnologias de informação e comunicação; os novos estudos sobre vínculo educativo e autoridade epistêmica, a complexificação no campo universitário e as múltiplas demandas que têm incidido sobre o professor. Foram levantadas duas hipóteses: a primeira diz respeito à distância geracional entre professores, nascidos no século XX, e estudantes, nascidos na passagem para o século XXI, com o surgimento de diferentes expectativas e demandas de parte a parte; a segunda hipótese refere-se à multiplicação de tarefas e sobrecarga de trabalho para os professores, resultando na necessidade de um posicionamento diante da própria condição docente. A metodologia adotada para o desenvolvimento do presente estudo foi a pesquisa teórica, com auxílio do método de investigação psicanalítico. A pesquisa, tendo como centro a figura do professor de ensino superior, gerou um breve histórico da educação superior no Brasil, bem como o recurso ao Censo do Ensino Superior de 2022. Diversas temáticas foram sendo incorporadas ao longo desse estudo, como as transformações na sociedade brasileira nas últimas décadas e no contexto do ensino superior, as mudanças na legislação e na política para a educação superior no país, a necessidade de reinvenção do vínculo educativo, tendo como referência as contribuições da psicanálise para a educação; a complexificação no campo universitário e as múltiplas demandas que têm incidido sobre o professor, as manifestações de mal-estar estudantil e a irrupção do mal-estar docente. Ao defrontar-se com todo esse novo contexto trazido pela atualidade hipermoderna, o professor passou a ter que lidar, não só com a complexificação da

condição docente, com suas exigências de titulação, atualização constante e expectativas das Instituições de Ensino Superior, mas também com questões de sua própria subjetividade, incluindo a vivência de novos modos de relação com os estudantes e com as próprias autoexigências e insatisfações. E, na maioria dos casos, nem sempre as IES se dispõem ou não estão atentas para oferecer dispositivos de suporte aos seus docentes, diante dessa nova realidade. Em outras palavras, há um grande trabalho a ser feito com essa geração de professores, não apenas com novos recursos tecnológicos e metodológicos, mas principalmente com a criação de espaços de fala e de escuta de seus sofrimentos, decepções e frustrações, e – por que não? – de suas propostas diante dessas novas condições de exercício da docência!

Palavras-chave: psicanálise; sociologia; educação; ensino superior; condição docente.

ABSTRACT

The present investigation had its starting point in a question formulated about the teaching condition of higher education teachers from private and community Brazilian Higher Education Institutions (HEIs), when dealing with young students, in today's hypermodern era, who have been the object of studies of sociologists, philosophers and psychoanalysts, in the 21st century: "When considering the complexification of Brazilian higher education, in the last decades of hypermodern times, what can be said about the condition of higher education teachers for the academic and professional training of young students?" From this question, several themes to be researched were raised, such as the teaching condition of higher education professors in a hypermodern scenario; the context of Brazilian higher education in the 20th and 21st centuries; the expansion of higher education; new information and communication technologies; new studies on the educational bond and epistemic authority, the complexity in the university field and the multiple demands that have placed on the teacher. Two hypotheses were raised: the first concerns the generational distance between teachers, born in the 20th century, and students, born at the turn of the 21st century, with the emergence of different expectations and demands from both sides; the second hypothesis refers to the multiplication of tasks and work overload for teachers, resulting in the need for a positioning regarding their own teaching condition. The methodology adopted for the development of the present study was theoretical research, with the help of the psychoanalytic research method. The research, focusing on the figure of the higher education teacher, generated a brief history of higher education in Brazil, as well as the use of the 2022 Higher Education Census. Several themes were incorporated throughout this study, such as the transformations in Brazilian society in recent decades and in the context of higher education, changes in legislation and policy for higher education in the country, the need to reinvent the educational link, taking as a reference the contributions of psychoanalysis to education; the complexity in the university field and the multiple demands that have placed on the teacher, the manifestations of student malaise and the outbreak of teaching malaise. When faced with this new context brought about by hypermodern times, the teacher now has to deal, not only with the complexity of the teaching condition, with its requirements for qualifications, constant updating and expectations from Higher Education Institutions,

but also with questions of their own subjectivity, including experiencing new ways of relating to students and their own self-demands and dissatisfactions. And, in most cases, HEIs are not always willing or attentive to offering support devices to their teachers, given this new reality. In other words, there is a lot of work to be done with this generation of teachers, not only with new technological and methodological resources, but mainly with the creation of spaces for speaking and listening to their suffering, disappointments and frustrations, and – why no? – of your proposals in light of these new conditions for teaching!

Keywords: psychoanalysis; sociology; education; higher education; teacher condition.

RESUMEN

La presente investigación tuvo su punto de partida en una pregunta formulada sobre la condición de enseñanza de profesores de educación superior de Instituciones de Educación Superior (IES) brasileñas, privadas y comunitarias, frente a jóvenes estudiantes, en la actual era hipermoderna, que han sido objeto de estudios de sociólogos, filósofos y psicoanalistas, en el siglo XXI: "Al considerar la complejización de la educación superior brasileña, en las últimas décadas de la hipermodernidad, ¿qué se puede decir sobre la condición de los profesores de educación superior para la formación académica y profesional de los jóvenes estudiantes?" A partir de esta pregunta surgieron varios temas a investigar, como la condición docente de los profesores de educación superior en un escenario hipermoderno; el contexto de la educación superior brasileña en los siglos XX y XXI; la expansión de la educación superior; nuevas tecnologías de la información y la comunicación; nuevos estudios sobre el vínculo educativo y la autoridad epistémica, la complejidad en el ámbito universitario y las múltiples exigencias que se le han impuesto al docente. Se plantearon dos hipótesis: la primera se refiere a la distancia generacional entre profesores, nacidos en el siglo XX, y estudiantes, nacidos a principios del siglo XXI, con el surgimiento de expectativas y demandas diferentes de ambas partes; la segunda hipótesis se refiere a la multiplicación de tareas y sobrecarga de trabajo para los docentes, resultando en la necesidad de un posicionamiento respecto de su propia condición docente. La metodología adoptada para el desarrollo del presente estudio fue la investigación teórica, con ayuda del método de investigación psicoanalítica. La investigación, centrada en la figura del docente de educación superior, generó una breve historia de la educación superior en Brasil, así como el uso del Censo de Educación Superior de 2022. A lo largo de este estudio se incorporaron varios temas, como las transformaciones de la sociedad brasileña en las últimas décadas y en el contexto de la educación superior, los cambios en la legislación y política para la educación superior en el país, la necesidad de reinventar el vínculo educativo, tomando como referencia los aportes del psicoanálisis a la educación; la complejidad en el ámbito universitario y las múltiples exigencias que ha impuesto al docente, las manifestaciones de malestar estudiantil y el estallido de malestar docente. Frente a este nuevo contexto traído por los tiempos hipermodernos, el docente ahora tiene que

lidiar, no sólo con la complejidad de la condición docente, con sus exigencias de calificación, actualización constante y expectativas de las Instituciones de Educación Superior, sino también con cuestiones de su propia subjetividad, incluyendo experimentar nuevas formas de relacionarse con los estudiantes y sus propias autoexigencias e insatisfacciones. Y, en la mayoría de los casos, las IES no siempre están dispuestas o atentas a ofrecer dispositivos de apoyo a sus docentes, ante esta nueva realidad. En otras palabras, hay mucho trabajo por hacer con esta generación de docentes, no sólo con nuevos recursos tecnológicos y metodológicos, sino principalmente con la creación de espacios para hablar y escuchar sus sufrimientos, decepciones y frustraciones, y -¿por qué no?- ¡de sus propuestas ante estas nuevas condiciones de enseñanza!

Palabras clave: psicoanálisis; sociología; educación; educación superior; condición docente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID 19	Coronavirus Desease 2019 (Doença provocada pelo coronavirus em 2019)
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PRODOC	Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
QS WORLD UNIVERSITY RANKING	Quacquareli Symonds Rankings das Universidades do Mundo
S1	Significante 1
S2	Significante 2
SARS-COV2	Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (Síndrome respiratória aguda grave provocada pelo coronavírus 2)
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	16
2.	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NOS SÉCULOS XX PARA O XXI	37
2.1.	A expansão das Instituições de Ensino Superior no Brasil, na transição do século XX para o XXI	38
2.2.	Os modelos de universidade na modernidade e na época contemporânea	45
2.3.	A cultura digital e os impactos no ensino superior	51
2.4.	Para concluir	54
3.	A CONDIÇÃO DOCENTE DIANTE DA COMPLEXIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES DE PROFESSORES	56
3.1	A complexificação das funções dos professores da educação superior, a partir das exigências de titulação na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	57
3.2	Os modos de participação dos jovens das novas gerações no ensino superior	61
3.3	A psicanálise e as novas tecnologias de informação e comunicação	64
3.4	Em conclusão	68
4.	QUESTÕES SOCIOLÓGICAS E PSICANALÍTICAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE HIPERMODERNA	70
4.1	A modernidade, o capitalismo e a vida em sociedade	70
4.2	A hipermodernidade, o fim das grandes narrativas, a união da tecnociência com o capitalismo e a política	75
4.3	O discurso do mestre e o discurso do capitalista	77
4.4	A educação em tempos de hipermodernidade	79
4.5	O professor e o ato educativo	79
4.6	A questão do vínculo educativo e da autoridade epistêmica no cenário da educação superior na hipermodernidade	82

4.7	Em conclusão	83
5.	A CONDIÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DILEMAS E DESDOBRAMENTOS	85
5.1	O exercício da profissão docente, as novas legislações, as atualizações tecnológicas	86
5.2	O professor e a educação de jovens nascidos na hipermodernidade	89
5.3	A condição docente no século XXI em tempos de mudanças	91
5.4	A reinvenção do vínculo educativo: uma nova proposta para o ensino universitário	101
5.5	Para finalizar	105
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	116

1. INTRODUÇÃO

Durante o Mestrado em Educação, minha pesquisa se voltou para a trajetória do professor universitário. Meu interesse era de saber que professor era esse. Para aquela empreitada, me vali, sobretudo, das proposições dos sociólogos Bourdieu e Passeron (1970/1982), que desenvolveram a teoria na qual um dos conceitos centrais é o de *habitus*, que é constituído a partir das heranças sociais, culturais e econômicas de cada indivíduo, que se estruturam em capitais culturais, sociais e econômicos. Dessa forma, a pesquisa se voltou para as trajetórias familiares, escolares, sociais, culturais e econômicas, percorridas sobretudo antes de chegar à graduação em Odontologia, mas também ao longo da formação acadêmica e profissional. Os resultados indicaram a valorização das áreas escolares, intelectuais, culturais e sociais pelas famílias e pelos próprios participantes da pesquisa. Foi possível fazer uma conexão muito interessante entre o *habitus* de um grupo significativo de docentes e a sua escolha profissional. (FELIPPE, 2001).

A motivação pelos estudos e investigações, tendo como foco o professor universitário, continuou viva e me levou ao Doutorado em Psicologia, dessa vez buscando me aproximar do cenário da educação superior, particularmente aquela ministrada pelas instituições privadas, no Brasil, mantendo o foco na condição docente, suas possíveis dificuldades, sofrimentos, desafios e realizações. Situando brevemente minha experiência no Doutorado em Psicologia da PUC Minas, posso afirmar que, nesses últimos cinco anos, vivi uma das melhores fases da minha carreira como professor/estudante, com intensa aprendizagem, vivenciando na prática o desafio de Guimarães Rosa, na sua obra prima "Grande Sertão: Veredas" (1956/2019)¹: "Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende". Depois de uma experiência traumática nos anos 80, que me levou a um distanciamento da psicanálise, tanto nas leituras, quanto na prática clínica, pude viver no doutorado uma reaproximação muito estimulante. Fase de intensa aprendizagem e de redescoberta da psicanálise. Tomei contato com uma psicanálise sintonizada com nossa época, aberta para pesquisar e discutir os grandes impasses e crises da atualidade. Além disso, fui apresentado a autores cujos estudos, pesquisas e publicações abrem possibilidades de contribuições concretas da psicanálise à área da

¹ A primeira data refere-se à edição original e a segunda à publicação mais recente, que foi consultada. O mesmo recurso poderá ser utilizado para outros autores.

educação escolar, tanto para os professores da educação básica, quanto para os do ensino superior.

Trata-se de uma profissão na qual trabalho há mais de 50 anos, nos primeiros anos na educação básica, e, em seguida, no ensino superior que, devido aos seus enormes desafios, sempre me colocou diante da necessidade de aprendizagem contínua, para conseguir superar os enfrentamentos cotidianos, tendo condições de exercer os papéis atribuídos ao docente do ensino superior.

Embora as novas contribuições da sociologia, na transição do século XX para o XXI, continuem a fazer sentido e me atrair, percebi que havia outros significativos avanços por parte da psicanálise, no que diz respeito à área da educação, com destaque para os principais atores, na tarefa de inclusão de crianças e jovens na sociedade e na cultura: os professores. Dessa forma, embora não tenha conseguido realizar, por diversos motivos (dentre eles o novo cenário produzido pela pandemia da covid 19 e outros motivos pessoais), uma pesquisa de campo, dediquei-me a fazer um levantamento dos novos escritos tanto dos sociólogos quanto dos psicanalistas, muitos deles também no exercício da profissão de professores nas universidades, e que têm dirigido seu olhar e sua escuta para um campo de “aplicação da psicanálise”, no dizer de Freud (1926/1980), um dos quais é o campo da educação escolar, representado por uma diversidade de instituições sociais, algumas delas seculares (existem universidades no mundo ocidental, por exemplo, fundadas há mais de 1.000 anos). E embora tenha sido um enorme desafio aventurar-me nesse território, no qual psicanalistas de vários países, incluindo um bom contingente de brasileiros, têm-se lançado em suas pesquisas e publicações, essa nova empreitada também tem trazido o prazer de descobrir, nessa altura de minha carreira como professor, que ainda tenho muito que aprender e, se ainda houver tempo, colocar em prática novas possibilidades de pesquisa e intervenção, com fundamentação psicanalítica.

Desde o término dos estudos de mestrado, em 2001, cada vez mais imerso em uma multiplicidade de tarefas, envolvendo não só as atribuições docentes, mas também as de gestão de setores variados da universidade, diversas perguntas foram sendo formuladas, na minha trajetória, como por exemplo: em que condições e com que suporte os professores universitários enfrentam seus desafios no século XXI? As condições oferecidas aos docentes favorecem ou dificultam a realização de seu ofício? É possível a docentes nascidos no século XX se adequarem às relações com alunos do século XXI, muito mais familiarizados com as novas tecnologias de

informação e comunicação (TIC's)? Em uma época em que milhões de trabalhadores, em todo o mundo, estão sendo substituídos por robôs ou outros aparatos tecnológicos, não será esse também o destino dos professores? Em relação a essa última questão, observamos que até o momento a maioria dos professores continuam atuantes, nas atividades de ensino, na educação básica, e aquelas de ensino, pesquisa e extensão, quando se trata da educação superior. Os cursos de Educação a Distância (EaD), entretanto, começam a sinalizar uma redução no número de docentes, sobretudo nos cursos tecnológicos, de menor duração, substituindo-os por atividades autoinstrucionais de aprendizagem.

Diante dessa multiplicidade de perguntas e outras que poderiam ser apresentadas, foi preciso escolher um caminho para uma investigação, que pudesse contribuir para a busca de respostas que se têm tornado necessárias em nossa época. A pergunta formulada, embora não possa prescindir de um breve estudo histórico, tem uma relação direta com a época atual ou a atualidade hipermoderna, assim chamada por alguns sociólogos e filósofos, que inclui uma série de fenômenos: a era do vazio e da angústia, a fragilidade do lugar de autoridade, a hipervalorização da tecnociência e do mercado, a sociedade do hiperconsumo e do prazer sem limite, a velocidade das mudanças sociais e tecnológicas. Além disso, também me atraíram as temáticas da nova cultura digital e seus possíveis impactos na educação superior.

São muitos assuntos e uma diversidade de autores. E, por outro lado, eu havia me debruçado durante alguns anos na leitura dos textos freudianos, mas não na obra lacaniana, com sua releitura de Freud e a proposição de novos conceitos, que levaram a psicanálise a um novo patamar. Mesmo assim, cometi a ousadia de organizar uma tese, com todas as minhas limitações, recorrendo a educadores brasileiros e latino-americanos, sociólogos e filósofos analistas da modernidade, psicanalistas dedicados a questões educacionais ou voltados para a cultura digital e ainda psicólogos e educadores dedicados a pesquisas sobre a condição docente. Acrescentaria ainda textos voltados para a história específica do ensino superior no Brasil e um exame das implicações trazidas pelas novas legislações que têm afetado muito de perto a organização das universidades e o trabalho de seus professores.

A tese foi organizada, de comum acordo com a Prof^a Ilka Franco Ferrari², minha primeira orientadora, após consultas junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas, lançando mão da estrutura de artigos, que totalizam, juntamente com a Introdução e as Considerações Finais, 124 páginas. Em diversos países que utilizam o modelo tradicional de organização de dissertação ou tese por capítulos, o tamanho dessa produção chega a 200 páginas. Entretanto, de acordo com Nassi-Calò (2016, p. 2), citando o editorial da revista Nature (2016), apenas 1,6 pessoas, excetuando-se os membros das bancas examinadoras, leem uma tese de doutorado do princípio até o fim. De acordo com essa autora, todos ganhariam se as teses fossem menores e mais concisas, podendo atingir um número maior de leitores. Esse resultado pode ser alcançado ao se adotar o modelo de organização das dissertações ou teses em artigos. Mesmo que não haja o estabelecimento de número de páginas por artigo, há um consenso entre editores de periódicos de que um artigo pode ter até 25 páginas, no máximo, o que costuma ser estabelecido em cada publicação. Dessa forma, o tamanho de uma tese tenderia a ficar em torno de 100 páginas, o que facilitaria a vida dos leitores, sobretudo dos acadêmicos. Caberia ainda argumentar que há uma exigência crescente da CAPES não só de produção de artigos nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, mas de sua publicação em periódicos qualificados ou livros de coletâneas, como critério importante na avaliação periódica desses programas, o que envolve a produção de docentes e discentes. Diversas Instituições de Ensino Superior, no Brasil (como por exemplo: USP, UFMG, UFSC, UNICAMP, PUCRS, UPF), já instituíram e aprovaram suas regulamentações, aceitando não somente o modelo tradicional (capítulos), mas também o novo modelo (artigos) para composição das dissertações e teses. Algumas dessas IES colocaram como exigência a publicação ou aceitação prévia dos artigos em periódicos, enquanto que outras não inseriram tal cláusula, fazendo apenas recomendação de que os autores tomem essa providência, após a aprovação em sua defesa perante a banca examinadora.

Coincidentemente, estamos todos nós, professores de ensino superior, lidando com turmas de jovens, em sua grande maioria nascidos na transição do século XX

² Doutora em Psicanálise pela Universidade de Barcelona (Espanha), professora na graduação e pós-graduação em Psicologia da PUC Minas, membro da Escola Brasileira de Psicanálise, seção Minas Gerais, e da Associação Mundial de Psicanálise, Paris. Pesquisadora Bolsista de Produtividade em Pesquisa, CNPq, nível PQ-2.

para o século XXI. Somos, então, observadores e interlocutores privilegiados, ao trabalhar para a formação desses estudantes e dialogar com eles, que trazem para a cena educacional o seu modo de perceber, interpretar, assimilar e interagir com seus professores, estes em sua maior parte nascidos no século XX. Qual seria o resultado desse encontro e dessa convivência?

Formulou-se, então, a pergunta, que, ao longo dos anos de doutorado foi sendo discutida e lapidada, tendo sempre o professor como figura central a ser investigado: “Ao se considerar a complexificação da educação superior brasileira, nas últimas décadas da atualidade hipermoderna, o que se pode dizer sobre a condição de professores do ensino superior para a formação acadêmica e profissional de jovens estudantes?” A pergunta deu origem ao objetivo geral da investigação, que se desdobrou em quatro objetivos específicos, os quais resultaram na escrita da presente Introdução, de quatro artigos acadêmicos e das Considerações Finais. Como objetivo geral, decorrente da pergunta formulada acima, temos: “Pesquisar a condição de professores do ensino superior para a formação acadêmica e profissional de jovens estudantes, nascidos na passagem do século XX para o século XXI, considerando a complexificação ocorrida na educação superior, nas últimas décadas, no cenário da atualidade hipermoderna”. (FELIPPE, 2022, p. 10)

Da formulação da pergunta e do objetivo geral derivaram-se os temas a serem pesquisados: a condição docente do professor de ensino superior em um cenário de hipermodernidade; o contexto da educação superior brasileira na segunda metade do século XX e primeiras décadas do século XXI; os modelos de universidade existentes em outros países com maior tradição no ensino superior; as mudanças na legislação e na política para a educação superior no país; as mudanças demográficas ao longo do século XX e a expansão da educação superior; as novas tecnologias de informação e comunicação; as transformações ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas e no contexto do ensino superior, à luz das contribuições da sociologia e da psicanálise; os novos estudos sobre o vínculo educativo e a autoridade epistêmica; a complexificação no campo universitário e as múltiplas demandas que têm incidido sobre o professor; a necessidade de maior qualificação profissional do professor e de familiarização com as novas tecnologias de informação e comunicação; as relações com o saber na hipermodernidade; as manifestações de mal-estar estudantil; a irrupção do mal-estar docente; a necessidade de reinvenção do vínculo educativo,

tendo como referência as contribuições da psicanálise para a educação na época contemporânea.

A presente tese de doutorado estruturou-se, dessa forma, como um conjunto de artigos, todos voltados para a temática comum, que dá título a essa investigação: “O professor universitário: construções sobre a condição docente no ensino superior na atualidade hipermoderna”, cuja sequência constitui um texto interligado, que procura responder à pergunta formulada.

É preciso perguntar, nesse ponto: o que significa condição docente? O que a condição docente inclui? Por que há tanta insatisfação nesse campo de trabalho? Que pesquisas e diagnósticos são necessários para se entender as razões de tantos adoecimentos e afastamentos do trabalho e até mesmo de desistência da profissão? Em que medida a complexificação das funções docentes, no ensino superior, bem como as novas exigências de titulação e produção acadêmica contribuíram para a melhoria ou deterioração da condição docente? O que seria necessário para atrair profissionais competentes e fazer surgir o desejo de continuidade na profissão?

Para podermos entender melhor quais são as condições em que os docentes do ensino superior trabalham e vivem, é preciso situar primeiramente o que está acontecendo no contexto das Instituições de Ensino Superior, o que será feito recorrendo-se ao Censo da Educação Superior de 2022, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC/INEP, 2023), no primeiro artigo.

As questões levantadas acima serão exploradas no decorrer dos artigos, tornando-se necessária, nesse ponto, uma discussão prévia do cenário do sistema capitalista, que avança de maneira cada vez mais acelerada nesse novo século e, certamente, nos permitirá entender melhor a questão, a qual se tornou central na presente tese, que é a da condição docente, sua conceituação, especificação dos fatores sociopsicológicos presentes e as consequências no contexto educacional, bem como os seus impactos no próprio exercício profissional e na saúde física e psíquica desses docentes.

Um dos exemplos dos resultados da aprendizagem escolar, com uma amostra de diversos países do mundo, nos é dado a cada três anos, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2022) e, em nosso país, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O

Brasil, desde a sua filiação a esse programa, em 2000, ocupa sistematicamente as últimas posições. No último PISA, em 2022, participaram 81 países. Os estudantes selecionados para participar deveriam ter 15 anos de idade, independentemente da série em curso (excluindo-se os que ainda não haviam completado a primeira fase do Ensino Fundamental). No caso brasileiro, constatou-se que cerca de 70% desses estudantes não conseguiram realizar operações simples, em Matemática. Além disso, outra constatação foi de que a diferença entre os estudantes com melhores e piores resultados chegou a 84% no desempenho. Nas três áreas avaliadas, Leitura, Ciências e Matemática, o Brasil ficou entre as nações abaixo da média geral e entre os últimos lugares.

Torna-se preciso retornar à questão que é central, na presente tese, qual seja a condição docente, que deverá receber uma atenção especial. Vamos a ela. Quando perguntado sobre o título de um de seus livros, *La condición docente*, Fanfani (2005), educador argentino, respondeu que “a expressão ‘condição docente’ é útil para denominar um ‘estado’ do processo de construção social do ofício docente”³. A resposta demarcou, por um lado, o uso de um conceito ainda em construção e, por outro lado, a necessidade de um entendimento coletivo entre os próprios professores, gestores das instituições de educação, famílias, órgãos governamentais e sociedade, como um todo, para que se possa delimitar com mais clareza os diversos aspectos que demarcam e balizam o cenário da profissionalização docente.

Um grupo de docentes, sobretudo os que trabalham no ensino superior, consideram que exercem a profissão de professores. Na outra ponta, a da educação infantil, sobretudo na educação pública, os trabalhadores tendem a ser chamados de ‘educadores’ e lutam, até os dias de hoje, em 2024, no Brasil, para serem classificados como ‘professores’, inclusive do ponto de vista do contrato de trabalho. Quando a luta é por melhores salários e condições de trabalho, sob a condução de líderes sindicais, a classificação tende a ser de “trabalhadores da educação”.

Para além da identidade profissional, uma série de outros fatores e circunstâncias precisam ser consideradas. Em algumas universidades, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foram constituídos grupos de pesquisa, cujo foco tem sido a condição docente. Segundo Diniz-Pereira (2018, p. 68), membro do Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (PRODOC): “A

³ Tradução nossa dessa citação e de outras que se seguem.

condição docente aparece, nesses trabalhos, de modo mais amplo, e as/os docentes são investigados em suas múltiplas e diversas dimensões (corporal, afetiva, profissional, histórica, sua condição de gênero, raça/etnia, etc.).” Outros objetos de pesquisa, nessa área, são as organizações escolares, formação docente, condições de trabalho nas escolas públicas e privadas, situação salarial, oportunidade de educação continuada, saberes da experiência docente, saberes teóricos em cursos de pós-graduação, oportunidades de encontros com os pares para intercâmbio sobre as condições de trabalho.

Mais recentemente, tanto os docentes ligados ao PRODOC, quanto aqueles pertencentes ao Núcleo de Pesquisa sobre Docência, criado no Programa de Pós-Graduação em Educação também da UFMG (DINIZ-PEREIRA, 2018, p. 72) passaram a pesquisar uma diversidade maior de temáticas relacionadas, primordialmente, à condição docente. Como exemplos, podemos citar: processos de construção de identidades docentes: continuidades e rupturas; formação acadêmico-profissional inicial e desenvolvimento profissional de professoras/es da educação básica e superior; significações/ressignificações, emoções e sentimentos da docência e das/os docentes sobre sua vida e seu trabalho; dificuldades e problemas vividos pelas/os professoras/es no exercício do magistério na contemporaneidade; as/os docentes e as áreas de conhecimentos e de pesquisa; as/os docentes e educação superior: sujeitos, cotidianos, representações, saberes e práticas; elementos de heterogeneidade na categoria social dos professores; a questão geracional e intergeracional na sala de aula e na docência; as/os professoras/es como sujeitos socioculturais; a questão étnico-racial na docência; dimensões de classe, gênero, raça/etnia e orientação sexual na construção de identidades docentes; o cotidiano de vida e trabalho; a escola e a sala de aula como espaços socioculturais e as relações docentes-discentes, vidas, experiências e histórias da/o professora/professor.

No cenário do ensino superior, encontramos três tipos de Instituições de Ensino Superior, definidas na legislação brasileira: as IES públicas (federais, estaduais e municipais), as IES comunitárias (confessionais ou laicas), sem finalidade lucrativa⁴, e as IES privadas, com finalidade lucrativa. A presente investigação, embora não desconheça as questões que também se fazem presentes nas

⁴ As IES comunitárias, confessionais ou laicas, sem finalidade lucrativa, reconhecidas inicialmente pela Lei nº 12.881, de 12/11/2013, foram incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da lei nº 13.868, de 03/09/2019.

instituições públicas de educação superior, optou por colocar seu foco principal nas instituições comunitárias, confessionais ou laicas, embora as IES privadas *sensu stricto*, ou seja, aquelas com clara finalidade de lucro, estabelecidas como negócio, também sejam mencionadas, sobretudo para fins comparativos, quando se tratar da condição docente.

Nesse ponto, foi preciso selecionar as hipóteses que serviriam de balizamento para a investigação. Dentre as diversas possibilidades relacionadas à condição docente, foram destacadas as seguintes temáticas, que serviram de fundamento para duas hipóteses:

1) A questão geracional e intergeracional na sala de aula e na docência.

Uma fonte de discussões que se faz cada vez mais presente no ensino superior refere-se à distância entre as gerações de docentes e de estudantes. Enquanto a idade média dos professores/as se situa em torno de 45 anos, a grande maioria dos alunos está em uma faixa de 18 a 24 anos, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2022 (MEC/INEP, 2023). Há, portanto, um distanciamento entre docentes e discentes, demarcado a partir de seu pertencimento a diferentes gerações, o que tem sido observado e comentado por este autor e muitos de seus colegas professores. Essa distância geracional nos leva a propor a seguinte hipótese:

Hipótese 1: Nas relações de sala de aula, laboratórios ou clínicas, ambientes em que ocorrem a maior parte das atividades de ensino e aprendizagem, tem-se observado o surgimento de uma representação, por parte dos discentes de que os seus professores têm pouca sintonia com o mundo presente, pouco domínio das novas tecnologias de informação e comunicação e, conseqüentemente, uma visão ultrapassada do mundo do século XXI, ainda que possam reconhecer o domínio de campos de conhecimentos teóricos e a capacidade do exercício das práticas profissionais por esses docentes. Por parte dos docentes, prevalece uma percepção dos discentes, em sua maioria, como pouco dedicados e disponíveis para a sua formação teórico-prática, sem compromisso com os estudos, desinteressados ou mesmo indisciplinados, manifestando, por vezes, atitudes de desrespeito ou de violência simbólica, na medida em que pretendem que os professores atendam aos seus interesses, em uma relação de pagantes e consumidores e não, propriamente, de estudantes, embora possam reconhecer a

capacidade criativa dos estudantes e de buscar soluções próprias para as dificuldades propostas pelas diversas matérias acadêmicas.

- 2) Questões relacionadas a condições de trabalho no exercício do magistério superior na contemporaneidade.

Constata-se a aceitação de um número excessivo de alunos/as nas salas de aula e nos cursos ministrados por Ensino à Distância (EaD), acima do permitido para cada curso de graduação, o que tem sobrecarregado os professores no seu ofício de ensinar e nas tarefas decorrentes, como a correção de provas e trabalhos acadêmicos, bem como no atendimento aos alunos por correios eletrônicos, disponibilizados pelas IES para cada disciplina, obrigando-os a responderem fora dos horários de trabalho contratados.

Adotou-se, em muitas IES, a oferta de aulas *online* em disciplinas presenciais, até o limite legal de 40% da carga horária, deixando a cargo do professor todas as tarefas, bem como a aquisição e o uso do computador e da internet pessoal.

A oferta crescente de cursos por Ensino a Distância (EaD) tem modificado os contratos da maioria dos professores, que são remunerados pela preparação de material didático e gravações de videoaulas e avaliações, mas não pelo trabalho letivo, ao longo do semestre.

Uma série de atividades burocráticas e administrativas, relacionadas ao ofício docente, têm sido repassadas aos professores, trazendo nova sobrecarga de trabalho.

Por medida de economia, tanto nas IES comunitárias quanto nas IES privadas, houve um aumento progressivo do número de dias letivos em cada semestre, ainda que a carga horária total tenha permanecido a mesma. Em diversas IES, o calendário letivo semestral passou de 15 para 17 e depois para 20 semanas, reduzindo-se o número de disciplinas e ocasionando a demissão de muitos professores. Os docentes que permaneceram nas instituições tiveram um aumento de dias letivos, sem nenhuma compensação em seu salário.

Adotou-se o pagamento, em diversas IES, de salários distintos para atividades letivas e atividades administrativas, precarizando-se o contrato e a remuneração docente.

Esse cenário, no dia a dia das IES, nos leva a propor a seguinte hipótese:

Hipótese 2: Diante do aumento expressivo das atividades de trabalho, que foram sendo atribuídas aos docentes, alegando-se que fazem parte de sua atividade

letiva, há duas posições possíveis que costumam ser tomadas: o enfrentamento de todas essas dificuldades e sobrecarga, permanecendo no trabalho ou, pelo contrário, depois de uma série de tentativas e esforços para lidar com situações adversas e desgastantes, a desistência do lugar de docente, buscando outras atividades de trabalho. Observe-se que em ambos os casos, ocorre um desgaste pessoal e até mesmo adoecimentos, observando-se que, na maioria das IES, raramente toma-se a iniciativa de oferecer um suporte aos seus professores, diante de situações de transtornos psíquicos, produzidos pela própria atividade de trabalho.

Será abordada, em seguida, a questão do método de pesquisa que foi utilizado no presente estudo. Do ponto de vista metodológico, foi adotada a realização de pesquisa teórica sobre a condição docente no ensino superior, aliada ao método de investigação psicanalítico e seus fundamentos, o que será apresentado abaixo, procurando-se esclarecer em que consistiu esta investigação.

O presente estudo foi desenvolvido nos moldes de pesquisa teórica, método usual nas áreas de conhecimento classificadas como humanas e sociais, a qual, de acordo com Demo (2000, p. 20), é “dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. Embora não implique em imediata intervenção na realidade, ela tem um papel importante na discussão e criação de condições para a intervenção. Demo (1994, p. 36) já apresentava esse entendimento, ao afirmar que “O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa”.

É possível reforçar e até mesmo ampliar as posições dos autores citados, observando-se a afirmação de Vieira, Peixoto e Khoury (1989, p. 16) de que o objetivo da pesquisa teórica pode ser caracterizado como “reconstruir o desenvolvimento empírico ou teórico de determinado tema”. É importante, a partir dela, formar uma posição crítica com relação ao estado da arte da temática em exame, colocando em discussão e aprofundando o que já se produziu naquele campo.

Cabe aqui ressaltar a recomendação de Severino (2000, p.162), que alerta os pesquisadores: “O quadro teórico constitui o universo dos princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente um conjunto logicamente coerente, dentro do qual o trabalho do pesquisador se fundamenta e se desenvolve.” E acrescenta que o sistema teórico deve ser “consistente e coerente, ou seja, ele deve ser compatível

com o tratamento do problema e com o raciocínio desenvolvido e ter organicidade, formando uma unidade lógica”.

No presente estudo foi mantida a direção da pesquisa teórica, considerando-se que, embora esta metodologia não envolva a obtenção de dados em pesquisa de campo, a análise de estudos de casos concretos, a partir de relatos nas fontes bibliográficas, faz avançar a discussão, reforçando os argumentos teóricos. É, portanto, um modo rigoroso de investigação do texto, propiciando a consolidação da estrutura dos conceitos. E Gil (2002, p. 45) acentua a importância desse tipo de pesquisa: “A principal vantagem da pesquisa [...] está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Dessa forma, a investigação foi conduzida no sentido de fazer uma revisão teórica da literatura produzida mais recentemente, procurando discutir diversas proposições e posicionamentos relacionados à educação, a partir do ponto de vista psicanalítico.

Torna-se necessário acrescentar que se trata de uma pesquisa implicada, ou seja, a experiência do pesquisador no campo de estudos, ao longo de cinco décadas, o colocou em uma posição de participante e analista, no próprio exercício de sua função docente, além de membro da comunidade universitária. Um dos campos que tem sido chamado de pesquisa implicada é o da etnografia. De acordo com Macedo e Sá (2018), “a etnografia implicada admite a relevância do trabalho etnográfico como processo de aprendizagem, que trabalha com as experiências cotidianas, as narrativas e as aprendizagens situadas culturalmente, é uma opção epistemológica, teórico-metodológica, ética e politicamente fecunda”. Assim, juntamente com a direção da pesquisa teórica, também têm sido importantes as observações e intercâmbios do pesquisador com colegas professores da própria IES e de outras instituições comunitárias, com quem manteve contatos e desenvolveu trabalhos em colaboração ao longo das duas últimas décadas, no campo da extensão universitária. É preciso considerar ainda que este pesquisador tem testemunhado e acompanhado a evolução do ensino superior no país, bem como toda a problemática envolvendo tanto o setor público, quanto o comunitário e o privado.

Como foi apresentado anteriormente, o presente estudo se centrou em duas temáticas principais, a partir da elaboração de duas hipóteses. Não se trata nem de uma pesquisa experimental, nem de uma pesquisa qualitativa. Trata-se de trabalhar,

como propõe a psicanálise, no dizer de Freud (1936/1996, p. 75), com a construção de representações abstratas, que podem nos permitir encontrar outros sentidos nos fenômenos observados.

Ramirez e Gallo (2012) defendem não só a possibilidade da pesquisa psicanalítica na universidade, mas também a sua necessidade, como fruto de um novo desejo de saber. Diversos teóricos da psicanálise têm abordado o problema da investigação psicanalítica, colocando em discussão a questão do método, que tem como ponto de partida sempre a experiência clínica.

Trata-se, desde o princípio, no dizer de Ramírez e Gallo (2012, p. 13-14) de diferenciar o método utilizado pela psicanálise tanto da investigação qualitativa, que já tem “uma ideia antecipada daquilo que busca”, quanto da investigação empírica, que se vale do método standardizado para ir em busca das categorias universais, nas quais “não há espaço para a singularidade”. Os autores se propõem a “articular o clínico e o social no campo da investigação psicanalítica”.

Esses mesmos autores enfatizam que a palavra grega “método” refere-se à busca de um caminho. E observam que não se trata de um caminho já pronto, cômodo, mas “um caminho árduo, sujeito a dúvidas, discussões, decisões”. Esta trilha, que está sempre por ser construída, se faz pela investigação. Portanto, em cada investigação podem surgir novas vias, que, para serem percorridas, precisam de uma “nova cartografia”, com “novas coordenadas”, que, assim como na clínica, abrem possibilidades para a busca da singularidade. Em outras palavras, o método precisa de flexibilidade para possibilitar a emergência do novo.

As concepções de pesquisa psicanalítica, fora do contexto da clínica, voltada para a investigação de fenômenos sociais e políticos foram objeto de discussão de Rosa e Domingues (2010, p. 180-181). Diferentes denominações já foram utilizadas: em Freud (1923/1980), a atividade de pesquisa recebeu o nome de “psicanálise aplicada”, em Laplanche de “psicanálise extramuros” (1992) e Lacan (1967/2003)) a denominou de “psicanálise em extensão”. Segundo as autoras, Freud utilizou a expressão aplicações da psicanálise para resguardar a prática clínica como o lugar da produção do conhecimento, distinguindo-a das possibilidades de utilização dos conceitos psicanalíticos para análise de fenômenos sociais e culturais. Laplanche (1992), entretanto, criticou a noção de “aplicação” da psicanálise, ressaltando que “textos importantes para o desenvolvimento da psicanálise são extramuros e que esse tipo de pensamento nunca é secundário em Freud”. E adotou essa última expressão,

“psicanálise extramuros”, em substituição à proposta por Freud. Por fim, Lacan (1967/2003) fez a distinção entre “psicanálise em intensão”, que diz respeito ao processo e produto da análise propriamente dita, e “psicanálise em extensão”, que se refere às possibilidades de presença da psicanálise em outros setores da atividade humana.

A pesquisa em psicanálise, embora com diferentes terminologias, tornou-se instrumento de avanço do conhecimento, seja pela releitura de textos já produzidos, como o fez Lacan a partir da obra de Freud, seja pela investigação histórica, seja pela escuta nas mais variadas manifestações humanas, culturais e sociais, uma vez que “o sujeito do inconsciente está presente em todo enunciado, recortando qualquer discurso pela enunciação que o transcende” (Rosa, 2004, p.341-342).

Ao se fazer uma revisão da psicanálise, desde os seus primórdios, o tema da pesquisa sempre está presente. Freud, em seu artigo “Dois verbetes de enciclopédia”, define a psicanálise de três formas complementares: “(1) um procedimento para a investigação de processos mentais, (2) um método para o tratamento de distúrbios neuróticos e (3) uma coleção de informações psicológicas [...] que gradualmente (formam uma) nova disciplina” (FREUD, 1923/1980, p. 254).

Essa imbricação entre tratamento e pesquisa na psicanálise é afirmada por Freud em diferentes momentos. “Ela nos indica a importância e a necessidade de interrogarmos o lugar e a função do caso clínico num trabalho de pesquisa em psicanálise”, afirma Poli (2008, p. 170-171). E continua, ressaltando que na psicanálise não se pesquisa para se comprovar o que já se sabe. “Pesquisa-se, antes, para dar testemunho de um encontro com o real, com esse ponto da experiência que resiste ao saber, que opera pela via privilegiada da transmissão na psicanálise: a transferência.” Concluindo, Poli (2008, p. 177) diz que tais considerações têm uma relação muito próxima com a pesquisa em psicanálise. Cabe à condução desse tipo de pesquisa “propor uma restauração da função simbólica”, usando a teoria psicanalítica como “uma meta-interpretação, seja das expressões singulares de mal-estar, seja das coletivas”.

Outros autores relatam suas pesquisas no campo da educação, a partir do referencial teórico/prático da psicanálise, que opera sustentada pela linguagem e pelo campo da fala. Embora a presença na universidade, como lugar de fala, só tenha sido permitida a Freud na maturidade, quando pôde proferir suas conferências, esse *locus* foi sendo ocupado, pouco a pouco, por psicanalistas, ao longo do século XX, de modo

especial nos cursos de graduação em Psicologia, Medicina e Filosofia. Na medida em que a pesquisa, em diversas áreas do conhecimento, passou a ser uma das atividades das instituições universitárias, também a psicanálise foi encontrando o seu espaço, em particular nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais a produção acadêmica implica necessariamente em pesquisa e publicação. De acordo com Ferrari (2018, p. 81-82), o saber oferecido pela psicanálise “permite acesso ao funcionamento dos seres falantes, construtores de instituições, habitantes da cidade e produtores de marcas na civilização”. E acrescenta que “... ainda que somente de forma teórica, os bons leitores de Freud, para não dizer daqueles que ousam entrar no espaço lacaniano, não desconhecem que a pesquisa, onde ocorra, é inerente à *práxis* analítica.”

O campo da pesquisa em psicanálise costuma ser questionado em relação a seu enquadramento nas áreas de conhecimento. De modo geral, tende-se a inserir a psicanálise, na falta de um campo específico, no campo das ciências humanas, sobretudo nos órgãos públicos encarregados da avaliação dos programas de pós-graduação, como é o caso brasileiro. Entretanto, Freud, nos primeiros anos de sua clínica, já iniciando também as atividades de pesquisa nesse novo campo, que irão acompanhá-lo ao longo de sua vida profissional, tende a situar a psicanálise em construção no campo das ciências da natureza, como a biologia, a fisiologia e zoologia, áreas nas quais desenvolveu, anteriormente, diversas pesquisas (LO BIANCO, 2003). Além disso, como afirma Ferrari (2018, p. 82), “o campo de conhecimento da psicanálise, por sua estrutura, não pode ser considerado pertencendo ao das ciências humanas. Na psicanálise não se trata, de forma alguma, do homem e de humanização.” A autora comenta que, na sua experiência clínica, Freud deparou, em inúmeras ocasiões, com a incivilidade do homem, levando-o a discordar de Rousseau, com o seu ‘bom selvagem’.

Além das polêmicas em torno da área de enquadramento da psicanálise, outra questão, cuja discussão tornou-se interminável, é da sua caracterização ou não como ciência. Freud, ainda que, nos primeiros anos de seus trabalhos e pesquisas, estivesse dedicado à tarefa de fazer da psicanálise uma nova ciência, terminou por “subverter os limites da ciência da época ao tentar estendê-los ao estudo da subjetividade” (PINTO, 2018, p. 65). Falou mais alto, nesse caso, a natureza do objeto, as bases conceituais estabelecidas em função do mesmo e a progressiva construção de um método para produzir tal conhecimento. De acordo com Lo Bianco (2003, p.120-

121), “na posição de pesquisadores em psicanálise nos dias atuais, colocamo-nos como herdeiros de um século de procedimentos investigativos que se seguiram aos de Freud.” E, ao mesmo tempo, não podemos ignorar que “o conceito não se constrói de forma arbitrária, mas surge no movimento de vai-e-vem dos textos às situações clínicas e delas de volta aos textos”. A autora ainda insiste que Freud, ao se afastar do percurso que fazia, na sua formação médica, nas ciências naturais, por mais que tomasse a clínica como ponto de partida, não adotou, pura e simplesmente, o empirismo como base de suas pesquisas. No dizer de Lo Bianco, “É preciso que o mergulho na clínica seja acompanhado da elaboração, do trabalho analítico sobre as questões que sustentam o contato com o paciente.” E relembra a citação de Freud (1936/1996, p. 75), em sua Conferência 32, em que ele insiste que se trata “real e efetivamente de concepções, vale dizer, de introduzir as representações abstratas corretas, cuja aplicação à matéria bruta da observação faz nascer nela ordem e transparência”.

A psicanálise, no dizer de Lacan (1985), é herdeira tanto do cartesianismo, quanto da ciência moderna. No entanto, ao apresentar o conceito de inconsciente, a psicanálise “opera uma inversão no saber existente, a de que a subjetividade está posta apenas no plano da razão” (DINIZ, 2018, p. 117). Assim, Lacan reformula a máxima cartesiana: “Penso onde não sou, sou onde não me penso”. Trata-se, a partir daí de um sujeito dividido, no dizer de Diniz, em “sujeito do enunciado, como aquele do discurso consciente que pode dizer ‘eu penso’, ‘eu sou’, porém [...] apenas como representação de [...] sua verdade, e o sujeito da enunciação, que é o sujeito do inconsciente, o sujeito na vertente de seu desejo”.

O sujeito cartesiano era universal, abstrato e consciente frente ao objeto por conhecer. Lacan, no dizer de Ramirez (2017), entretanto, olhando a modernidade de outro ângulo, caracterizou sua época, no século XX, como forclusiva, uma vez que tanto o cartesianismo, quanto a ciência moderna e o capitalismo recusam todos os campos do simbólico. Segundo ele, a ciência moderna e o capitalismo são ideologias de supressão do sujeito. Mas a psicanálise revela que há um sujeito que não se reduz nem à consciência nem à racionalidade científica. E recupera o sujeito forcluído, o sujeito do inconsciente. É, portanto, a psicanálise que acolhe o sujeito singular que a ciência e o capitalismo recusaram.

Ao introduzir o referencial psicanalítico no campo da pesquisa em sociologia, a partir dos anos 1950, Devereux (1980, citado por DINIZ, 2018) assinala “(o)

movimento crítico que esta sofreu ... onde a posição de soberania do observador foi severamente criticada”. Santos (1991, citado por DINIZ, 2018) comenta que, na interação entre observador e observado, “cada um dos dois é, ao mesmo tempo, observador para consigo mesmo e sujeito para o outro” e, para evitar erros no processo de investigação, será necessária a “análise da contratransferência (que) permitirá cercar e trabalhar as deformações nascidas do fato de que o/a pesquisador/a está emocionalmente implicado com seu objeto de estudo, com o qual ele se identifica.”

A pesquisa em psicanálise, no dizer de Ferrari (2018, p. 81), volta-se para “as singularidades, a contingência e o real”. Também de acordo com Diniz (2018, p.117; 120), “o essencial da pesquisa clínica é definido, tomando simultaneamente em conta seu funcionamento psíquico, seu modo relacional, a história de vida, os acontecimentos exteriores”. A autora complementa que “o sujeito é o que está em jogo enquanto relação de palavra, onde a verdade fala à revelia daquele que se pensa autor de seus propósitos”.

Na investigação psicanalítica, está em cena sempre o sujeito dividido em sua dupla dimensão consciente-inconsciente, “marcado pela finitude e pela incompletude, [...] por uma falta constitutiva, que é também constitutiva do desejo” (DINIZ, 2018, p. 126). Em outras palavras, ainda segundo a autora, “É a falta que impulsiona o sujeito a buscar [...] respostas para o que não tem como ser respondido. A psicanálise afirma que não é possível preencher a falta com o saber. Sempre haverá um resto [...] (que) move o sujeito, numa busca interminável.”

A ciência investiga a realidade e pretende formular leis universais, extraídas ou deduzidas da experiência, enquanto a psicanálise, ao contrário, não tem a pretensão de traçar leis universais. De acordo com Marcos (2018, p. 101), “O real não é o que nomeamos como realidade, mesmo que seja verdadeiro dizer que é por meio da realidade que o abordamos. Ao contrário, ele é o que escapa à realidade, o que não se inscreve no simbólico; ele envia ao traumático, ao inassimilável, ao impossível.” O real, na psicanálise, é o que escapa à realidade e não consegue ser simbolizado, uma vez que “está excluído do sentido, impensável, no limite de nossa experiência”.

É preciso mencionar ainda a importância do processo de transferência para a investigação psicanalítica. Ao mesmo tempo que a transferência “promove uma abertura do inconsciente, promove também seu fechamento. A transferência surge como a resistência mais poderosa ao tratamento”, segundo Miller (1978, p. 51).

Complementando e enriquecendo a referenciação da teoria psicanalítica, a presente investigação lançou mão da obra sociológica e educacional de outros autores, como Lipovetsky (2004) e Bauman (2007) que certamente trouxeram uma grande contribuição para análise de fenômenos da atualidade hipermoderna, que também será um dos focos do presente estudo. Outros autores como os franceses Charlot (2005) e Tardiff (2014), que construíram suas carreiras acadêmicas, em boa parte, no Brasil, têm apresentado contribuições sobre a relação dos docentes com os saberes, que, de alguma forma, os aproximam da psicanálise e da temática da condição docente, objeto da presente investigação.

Para concluir a presente Introdução, são apresentados, em sequência, de modo sintético, as temáticas abordadas em quatro artigos, bem como as Considerações Finais.

O contexto da educação superior no Brasil no século XX e nas décadas iniciais do século XXI (Artigo 1)

O primeiro artigo faz um breve histórico da implantação das primeiras Instituições de Ensino Superior (IES), no século XIX, e das Universidades e outras IES, no século XX e início do século XXI, Aborda-se o surgimento das universidades públicas, em seguida das universidades confessionais e, por fim, das instituições de ensino superior privadas. Com o fim da ditadura militar, várias mudanças ocorreram nas políticas para a educação superior, advindas das novas legislações brasileiras. Concluindo esse artigo, é feita uma referência aos principais modelos de universidade na modernidade, às novas tecnologias de informação e comunicação e são levantados questionamentos sobre o papel dos professores nessa nova modernidade impregnada de cultura digital.

A condição docente diante da complexificação das funções de professores (Artigo 2)

O segundo artigo se propõe tratar de questões envolvendo a carreira docente, no ensino superior, a partir das exigências de titulação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Tais medidas abriram espaço para o reconhecimento da profissão docente no ensino superior. Passou-se a valorizar uma titulação mais

alta como condição de ingresso e permanência na profissão, a incorporação pelos docentes da produção acadêmica e publicação, a ampliação das relações com os saberes e o desenvolvimento de novas formas de comunicação com os jovens do século XXI. São discutidas as representações existentes entre docentes e discentes, em relação a cada uma das categorias, e os modos de participação no ensino superior dos jovens das novas gerações. Por fim, é explorada a temática da condição docente.

Questões sociológicas e psicanalíticas em relação à educação superior na atualidade hipermoderna (Artigo 3)

O terceiro artigo se volta para as transformações sociais na passagem do século XX para o XXI, tendo em vista a transição para a hipermodernidade. São examinadas análises de autores como Bauman, Agamben, Lipovetsky, além de um retorno a Freud. A hipervalorização do individualismo, da liberdade e do gozo sem limite torna-se um resultado do avanço do capitalismo, que propõe a satisfação dos desejos em primeiro lugar, ancorada na sociedade do consumo. O foco principal da pesquisa é colocado no ensino superior e no professor. Entra em cena a questão do vínculo educativo e da autoridade epistêmica. As contribuições da psicanálise, nesse ponto, são muito significativas, ao propor uma reapropriação do conceito de vínculo educativo. Com contribuições da pedagoga Nuñez e dos psicanalistas Freud, Lacan, Miller, Ferrari, Ramirez e Tizio, essas propostas são oferecidas como saída para os impasses vividos em contextos educativos brasileiros e latino-americanos.

A condição docente no ensino superior: dilemas e desdobramentos (Artigo 4)

O quarto artigo procura reunir os levantamentos de questões que têm produzido mudanças no ensino superior brasileiro. Em seguida, são focalizadas duas hipóteses apresentadas na Introdução, sua relevância e possível confirmação. Por fim, são feitas considerações sobre possíveis consequências para a profissão docente, considerando a complexificação ocorrida nesse campo, incluindo as demandas que incidem sobre o professor: exigência de ampliação das relações com o saber; familiarização com as novas tecnologias de informação e comunicação; conhecimento das questões trazidas pelos alunos, na hipermodernidade; contato com manifestações de mal-estar estudantil; possibilidade de irrupção do próprio mal-estar docente;

necessidade de reinvenção do vínculo educativo e reconhecimento da autoridade epistêmica. Por fim, resta concluir se a profissão docente avançou, no ensino superior, conquistando melhores condições de trabalho, ou se trouxe desestímulo para os docentes.

Considerações Finais

O ponto de partida da presente investigação foi uma pergunta formulada no campo da educação superior brasileira, tendo como foco o professor, em uma época de passagem para a hipermodernidade e consequente complexificação em toda a sociedade, incluindo a educação. Diante desse cenário, o que se poderia dizer sobre a condição de professores do ensino superior para a formação acadêmica e profissional de jovens estudantes? Esta foi a pergunta que desencadeou o presente estudo, que se transformou na tese que ora se apresentou.

O contato com uma psicanálise sintonizada com nossa época, aberta para pesquisar e discutir os grandes impasses e crises da atualidade abriu possibilidades de contribuições concretas à área da educação escolar, tanto para os professores da educação básica, quanto do ensino superior.

Além do mais, a pergunta formulada tem uma relação direta com a época atual ou a atualidade hipermoderna, assim chamada por alguns sociólogos e filósofos, ao voltar seu foco para vários temas, que se conectam com a educação, como a hipervalorização da tecnociência e do mercado, a sociedade do hiperconsumo e do prazer sem limite, a velocidade das mudanças sociais e tecnológicas. Também têm sido objeto de atenção e de debate as temáticas da nova cultura digital e seus possíveis impactos na educação superior.

A pesquisa, tendo como centro e problematização a figura do professor de ensino superior gerou um breve histórico da educação superior no Brasil, sobretudo a partir da metade do século XX, quando o país viveu uma grande mudança demográfica, transformando uma população predominantemente agrária em uma população urbana. Tal mudança trouxe uma série de novas necessidades, incluindo a expansão da indústria, do comércio e da educação escolar, o que se fez sentir também no ensino superior.

Diversas temáticas foram sendo incorporadas no presente estudo, como as mudanças na legislação e na política para a educação superior no país; as novas

tecnologias de informação e comunicação; a condição docente do professor de ensino superior; as transformações ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas e no contexto do ensino superior, à luz das contribuições da sociologia e da psicanálise; os novos estudos sobre o vínculo educativo e a autoridade epistêmica; a complexificação no campo universitário e as múltiplas demandas que têm incidido sobre o professor; a necessidade de maior qualificação profissional do professor e de familiarização com as novas tecnologias de informação e comunicação; as relações com o saber na hipermodernidade; as manifestações de mal-estar estudantil; a irrupção do mal-estar docente; a necessidade de reinvenção do vínculo educativo, tendo como referência as contribuições da psicanálise para a educação na época contemporânea.

Veio a constatação de que os professores de ensino superior estamos lidando com turmas de jovens, em sua grande maioria nascidos na transição do século XX para o século XXI. Somos, então, observadores e interlocutores privilegiados, ao trabalhar para a formação desses estudantes e dialogar com eles, que trazem para a cena educacional o seu modo de perceber, interpretar, assimilar e interagir com seus professores, estes em sua maior parte nascidos no século XX. Qual seria o resultado desse encontro e dessa convivência?

Para contextualizar toda essa transição, tornou-se necessário verificar, por meio do Censo da Educação Superior do MEC/INEP de 2022, como está a distribuição de docentes e discentes nas instituições públicas e privadas do país. A verificação foi de que o quantitativo de professores nos dois tipos de instituição é o mesmo, entretanto o percentual dos estudantes nas instituições privadas era de 78% e nas instituições públicas de 22%. Uma rápida verificação do que aconteceu nas últimas décadas do século XX, em termos políticos, nos permite entender a inversão que ocorreu desde meados do século passado, na época da implantação das universidades públicas em todos os estados brasileiros. Daí em diante, a expansão passou a ser das instituições privadas, que tiveram uma verdadeira explosão, em termos de números de matrículas, no início do século XXI.

2. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NOS SÉCULOS XX E NAS DÉCADAS INICIAIS DO SÉCULO XXI

RESUMO

O presente artigo se propõe situar o cenário da educação superior, a partir da segunda metade do século XX e início do século XXI, período em que ocorreram diversas mudanças econômicas, sociais, políticas e educacionais no Brasil. O país passou do predomínio de uma produção agropecuária, até as primeiras décadas do século XX, para a implantação de uma economia industrial, de prestação de serviços, além da expansão gradativa do comércio, em meados daquele século. A partir daí iniciou-se um processo de migração do meio rural para o meio urbano, em busca de outras oportunidades de vida e trabalho. Esse novo perfil de população urbana, em contraposição a uma prevalência anterior de população rural, em menos de um século, provocou não só o surgimento de grandes metrópoles e outras cidades em crescimento acelerado, mas também de diversas demandas, incluindo-se a necessidade de ampliação do sistema educacional. Após um período prolongado de ditadura militar, nos anos de 1964 a 1985, o país voltou ao regime democrático, com eleições livres e, de imediato, promoveu uma mudança na Constituição Federal. A nova Constituição Federal de (CF) introduziu uma série de mudanças, que abriram caminho para a reestruturação de todo o sistema educacional, incluindo a educação superior, e tornando 1988 necessária a elaboração de uma nova legislação para a educação brasileira como um todo. Dessa forma, nos anos de 1990, novas alterações vieram pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). Além disso, ocorreram os fenômenos da expansão da educação superior na graduação e o impacto das novas tecnologias de informação e de comunicação, na passagem para o século XXI. O Censo do Ensino Superior, realizado pelo INEP, em 2022, traz dados mais atualizados sobre a situação desse segmento do ensino no país. Como pano de fundo, tem-se ainda diferentes concepções e modelos de universidades na era da modernidade, cujas influências também se fizeram sentir no Brasil.

2.1. A expansão das Instituições de Ensino Superior no Brasil, na transição do século XX para o século XXI

A implantação tardia dos primeiros cursos superiores no Brasil, a partir do século XIX, durante o período dos governos imperiais, somada ao ritmo lento de crescimento e diversificação de cursos e todas as restrições de acesso, que eram acessíveis somente aos filhos das elites, trouxe um enorme atraso no desenvolvimento do país, não só no plano educacional e cultural, mas também econômico e social. Até os anos de 1950, o Brasil contava com apenas 10 universidades, a partir da reunião de faculdades isoladas, e diversas instituições de educação superior (IES)

Nos anos de 1960, esse número dobrou, passando a 20 universidades, a maioria constituída de instituições públicas e algumas confessionais e comunitárias. Houve uma acentuada expansão do ensino superior, com cerca de 93.000 matrículas, distribuídas quase meio a meio entre o setor público e o setor privado de caráter confessional, que não visava lucro. O setor empresarial ainda não havia voltado suas atenções para o ensino superior. Dez anos depois, em 1970, o número de matrículas havia saltado para 425.000. É desse período a Reforma Universitária de 1968, que instituiu a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; aboliu as cátedras vitalícias; instituiu o regime semestral, o sistema de créditos e os departamentos; criou a política nacional de pós-graduação; vinculou o ingresso e a progressão docente à titulação. Por outro lado, tendo em vista a crescente preocupação dos governos militares com as universidades públicas, sobretudo com a resistência dos professores e dos movimentos estudantis, os recursos financeiros que seriam destinados àquelas instituições foram restringidos, consequentemente impedindo o crescimento da oferta de vagas no setor público e abrindo espaço para o setor privado, para o qual a reforma serviu como estímulo para o seu crescimento. (SENKEVICS, 2011)

Ao final desse período, compreendido entre 1960 e 1980, o processo de expansão do ensino superior alcançou a marca de 1.4 milhão de matrículas, distribuídas entre cinco mil cursos de graduação e 65 universidades (43 públicas e 22 privadas). O aumento do número de universidades públicas se deveu a um movimento dos Estados Brasileiros, que queriam ter sua própria Universidade Federal ou Estadual. A partir daí ocorreu uma estagnação de quase quinze anos, quando o

sistema de educação superior retomou seu crescimento, com base principalmente na expansão do setor privado. (SENKEVICS, 2011)

Observando-se a população estudantil, no ensino superior, nesse último período, a taxa líquida de escolarização era de apenas 5,8% dos jovens entre 18 e 24 anos, o que, na taxonomia de Trow apud Senkevics (2011, p. 202), corresponderia a um “sistema de elite”.⁵ No caso brasileiro, constatava-se que três em cada quatro jovens que frequentavam a educação superior pertenciam ao segmento mais rico da população. A população estudantil era quase que exclusivamente proveniente da população branca (oito em cada dez jovens), em uma época em que se estimava que metade dos jovens na população eram não brancos (pretos, pardos e indígenas). Trata-se, sem dúvida, de uma enorme desigualdade, que já vinha de etapas educacionais anteriores. (SENKEVICS, 2011)

Em 1995, a disparidade entre instituições públicas e privadas se acentuou: “o Brasil tinha 894 instituições de educação superior (IES), das quais 684 eram privadas e 210 públicas, em uma proporção de três para um.” Além disso, “três quartos das matrículas e instituições se localizavam nas regiões Sudeste e Sul” (SENKEVICS, 2011, p. 203).

Para podermos ter uma informação mais precisa do que se passa no sistema do ensino superior, no século XXI, na atualidade, recorreremos ao último Censo do Ensino Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, órgão do Ministério da Educação, em 2022. (MEC/INEP, 2023). Encontramos que existiam, naquele ano, 2.595 Instituições de Ensino Superior, desde faculdades até universidades, tanto públicas quanto privadas. Destas IES, 312 eram públicas e 2.283 eram privadas. Cabe destacar que, a rede pública incluía 115 universidades, 10 centros universitários, 146 faculdades e 41 institutos federais ou Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), num total de 312 IES. Já a rede privada contava com 90 universidades, 371 centros universitários e 1.822 faculdades, num total de 1.283 IES. Em termos de matrículas, ainda de acordo com o Censo da Educação Superior do INEP, o percentual dos estudantes nas instituições privadas era de 78% e nas instituições públicas de 22%. Três efeitos precisam ser considerados, nesse

⁵ De acordo com Martin Trow (1973), com base nos países desenvolvidos, o sistema é de elite quando a taxa líquida de escolarização é de até 15% da população na idade esperada; o sistema é de massa, quando a taxa líquida de escolarização está entre 15% e 50%; o sistema é universal, quando essa taxa supera 50% da população.

ponto. O primeiro refere-se à barreira imposta pelos governos federais, no período de ditadura militar de 1964 a 1985, estagnando o crescimento das IES públicas e até mesmo precarizando o seu funcionamento. O segundo aspecto diz respeito à criação de políticas públicas de formas de financiamento para estudantes em cursos superiores nas instituições privadas, como foi o caso do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a partir de 1999, o que incentivou diversas IES privadas a aumentarem sua oferta de vagas. Em terceiro lugar, a partir de 2010, ampliou-se, gradativamente, a oferta de vagas para o Ensino a Distância (EaD) sobretudo pelas IES privadas, incluindo-se os cursos de graduação tecnológica, com caráter de formação profissional mais prática e duração menor que os de graduação plena, oferecendo, entretanto, um diploma de graduação universitária.. É preciso registrar para se fazer justiça que, nas primeiras décadas do século XXI, foram tomadas duas iniciativas que tinham por finalidade ampliar a oferta de vagas nas instituições federais do ensino superior. A primeira foi a edição do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o qual permitiu ao governo federal a adoção de uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2007, com a criação de novos *campi* de diversas IES federais, em vários Estados brasileiros, e que se prolongou até 2012. Além disso, entre 2009 e 2016, foram criados 41 Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, a partir da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, o que contribuiu para ampliar a oferta de Cursos de Graduação plena ou tecnológica das IES públicas. Por fim, o censo também fez um levantamento do número de professores, na educação superior, em 2022 e um comparativo com os últimos dez anos. Obteve-se um número total de professores, nesse segmento da educação, de 362.116, sendo distribuídos da seguinte forma: 176.864 na rede pública e 185.252 na rede privada. No comparativo com os últimos dez anos, constatou-se que de 2012 a 2019 houve um acréscimo de 9,3% nesse número, enquanto que entre 2019 e 2022, na direção contrária, ocorreu uma queda dos mesmos 9,3%. Curiosamente, houve um retorno ao mesmo número de 2012. No entanto, nesse período, o número de matrículas no ensino superior cresceu cerca de

34,2%, passando de 7.037.688 para 9.443.597 estudantes. Em outras palavras, o número de alunos aumentou em mais de 1/3, ao passo que o número de docentes diminuiu.

Observa-se, com base nos dados acima, um processo acelerado de expansão das IES privadas, tendo sido constituídos grandes grupos privados de educação básica e superior, no país. Em consulta à internet, encontra-se, em diversos sites, em 2022, a relação desses grupos empresariais, com estimativas de um número em torno de 2.000.000 estudantes apenas em nove grupos educacionais⁶. Exatamente nove empresários brasileiros da educação, cuja riqueza somada chega a quase 30 bilhões de reais, foram incluídos na lista das maiores fortunas da Revista Forbes, em 2022.⁷ Cabe, após essa breve explanação, perguntar: o que querem os atuais empresários da educação superior, que negociam ações de suas instituições nas bolsas de valores? Ou ainda: como foi que esses investidores perceberam que a educação superior poderia render um bom retorno financeiro, mesmo no caso brasileiro, em que, até 2021, apenas 21% dos jovens entre 25 e 34 anos tiveram acesso ao ensino superior, de acordo com levantamento do Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021)?

No período de 1988 a 2011, a nova Constituição Federal estabeleceu a aplicação de, no mínimo, 18% da receita anual de impostos federais para a manutenção e o desenvolvimento da educação; garantiu a gratuidade da educação pública, nos estabelecimentos oficiais; estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no sistema universitário; fortaleceu a autonomia das universidades; e, criou o Regime Jurídico Único. (BRASIL, 1988)

A Constituição de 1988 resultou ainda em uma nova edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (LDB), que produziu diversas alterações na política educacional do país. Inicialmente, a nova LDB dispõe que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996, art. 1º)

⁶ Levantamento feito por Milene Moura Martins e publicado no site <https://viacarreira.com/grupos-brasileiros-de-educacao-superior/>

⁷ Pode-se conferir no site: <https://forbes.com.br/forbes-money/2022/09/lista-da-forbes-quem-sao-os-bilionarios-do-setor-de-educacao>

Por outro lado, a nova LDB estabeleceu princípios de igualdade, liberdade, pluralismo; gratuidade da educação pública; valorização dos profissionais da educação e gestão democrática; introduziu as bases legais da educação a distância para todos os níveis e modalidades de ensino; estabeleceu a garantia de qualidade, qualificação docente e avaliação sistemática; reforçou a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão em instituições de educação superior não-universitárias. (BRASIL, 1996)

Podem ser destacados os principais dispositivos da LDB: foram introduzidas novas denominações para os níveis de ensino, que passaram a se chamar Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior; foram estabelecidos como objetivos fundamentais da educação: assegurar o direito social à educação a todos os estudantes brasileiros; proporcionar a formação humana do educando, com vivências de cidadania, equidade, inclusão e socialização; ensinar o aluno a desenvolver suas percepções de mundo; ensinar ao aluno seus direitos e deveres com a sociedade; formar cidadãos capazes de transformar a sociedade e torná-la mais justa; instruir o aluno para que ele consiga construir uma boa carreira no mercado de trabalho. Além disso, a LDB incorporou a educação infantil, dirigida a crianças entre 4 e 5 anos de idade, como parte integrante do sistema educacional e estabeleceu a necessidade de se criarem Planos Nacionais de Educação, a cada 10 anos. (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino superior, várias diretrizes foram apresentadas pela LDB. Entre elas, podem-se destacar, de modo sintético, as finalidades da educação superior: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico; formar alunos nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; promover a extensão, aberta à participação da população. (BRASIL, 1996, Art. 43)

Em 2015, uma nova finalidade foi acrescentada: atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais. (Lei nº 13.174, de 2015)

No Brasil é notório que há uma demanda crescente pela educação superior, que é oferecida por instituições universitárias públicas ou privadas, e que no decorrer dos anos, seu acesso tem-se tornado mais democrático e atrativo a todos os níveis e

classes da sociedade. De acordo com Gomes (2021), o ensino superior inclui estudos, investigação, trabalhos práticos, atividades sociais e culturais realizadas na instituição de ensino superior, voltadas para o conhecimento e aperfeiçoamento do discente, corroborando tais ideias do ensino especializado para o desenvolvimento humano, técnico e profissional. A educação superior também tem um grande prestígio para o mercado de trabalho, que exige cada vez mais de seus funcionários aperfeiçoamento técnico, científico, dando assim mais oportunidades de ampliar seus conhecimentos e habilidades em diversas áreas.

Dessa forma, o direito à educação superior vincula-se também aos objetivos da República Federativa do Brasil, previstos no artigo 3º da Constituição Federal. A efetivação do direito à educação em nível mais elevado apresenta-se como um dos instrumentos necessários para a realização dos objetivos da República de “construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional, reduzir as desigualdades sociais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Outra decorrência tanto da CF, quanto da LDB, foi a expansão da Rede Federal de Educação Superior, que teve início, em 2003, com a interiorização dos campi das universidades federais e prosseguiu, a partir de 2009, com a criação de Institutos Federais em todos os Estados Brasileiros. Com isso, o número de municípios atendidos pelas Universidades e Institutos Federais passou de 114 em 2003, para 237 em 2011. Com a expansão das instituições federais, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (INEP, 2012).

Em relação aos docentes do magistério público, a LDB passou a assegurar os seguintes direitos: a) ingresso, exclusivamente, por concurso de provas e títulos; b) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; c) piso salarial profissional; d) progressão funcional. (BRASIL, 1996, Art. 67)

Considera-se necessário que 50% do corpo docente tenha titulação de mestrado ou doutorado e que, preferencialmente, um terço do corpo docente atue em regime de tempo integral. No ensino federal, estadual ou municipal, bem como nas universidades comunitárias e privadas, deve haver o exercício da pesquisa, que resulte em produção intelectual em consonância com os problemas relevantes no campo científico. (BRASIL, 1996, Art. 57)

Dentre as novas exigências para o ensino superior, foi estabelecida a necessária qualificação, por meio de Cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, com a titulação de mestrado ou doutorado. Embora houvesse uma flexibilização, a princípio, com um prazo de 8 (oito) anos para o atendimento desses padrões, a outra medida associada a esta foi a criação de uma nova sistemática de Avaliação das Instituições de Ensino Superior (Sinaes). Uma vez completado o prazo de flexibilização citado acima, as IES que não cumpriam os padrões mínimos passaram a ser penalizadas com notas insuficientes de avaliação, o que levou ao fechamento ou aplicação de sanções a inúmeros cursos superiores e instituições, como o impedimento de receber novos alunos.

Professores de ensino superior que queriam preservar sua função e se manterem em suas IES tiveram que aumentar a qualificação, inserindo-se em Cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, para obtenção do título de mestre ou doutor. Dessa forma, poderiam preservar seu contrato de trabalho e ainda auxiliar a IES a obter melhores notas de avaliação.

As últimas décadas do século XX trouxeram grandes transformações no país. No cenário político, encerrou-se o período de ditadura militar, restaurando-se a democracia e a retomada de eleições livres. O sistema político se reorganizou, com a criação de novos partidos e o retorno do pleno funcionamento do sistema de três poderes. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (IBGE, 2015), mostraram que a maior parte da população brasileira passou a viver em áreas urbanas (84,72%), em contraposição ao segmento da população que continuou a viver em áreas rurais (15,28%). A grande região com maior percentual de população urbana é o Sudeste, com 93,14% de sua população. A Região Nordeste é a que conta com o maior percentual de habitantes vivendo em áreas rurais (26,88%).

O deslocamento crescente de grandes segmentos da população brasileira para as regiões urbanas trouxe outras implicações. Houve a necessidade de conseguir novas moradias, o que resultou em ocupações de áreas das periferias das cidades e construção de habitações precárias. O poder público passou a receber demandas de urbanização desses novos bairros, criação de equipamentos públicos, ampliação das redes de saúde e educação.

Todo esse movimento migratório, que ocorreu na segunda metade do século XX impactou, de várias formas, o sistema público de Educação Básica, chegando também, no final do século, às Instituições de Ensino Superior. As Universidades

Confessionais ou Comunitárias já dispunham, desde a sua fundação, de sistemas de bolsas de estudo, integrais ou parciais, por meio de um dispositivo que fazia parte de um acordo com o governo federal, mediante a permuta com a concessão do certificado de filantropia. Assim, permitiam, dessa forma, o ingresso e a permanência de estudantes das camadas populares em seus cursos de graduação. Com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), houve o deslocamento do acordo anterior para a nova sistemática de bolsas de estudo. Também a criação de um sistema público de financiamento, a ser reembolsado, após um período de carência, contribuiu para o acesso aos estudos superiores.

Nas universidades públicas, que recebiam, na sua grande maioria, estudantes das camadas médias ou altas, até a primeira década do século XXI, foi implantada uma nova sistemática, com a inclusão de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas (com baixa renda), negros, indígenas, pessoas com deficiências, a partir de 2012, com um prazo de cinco anos para sua completa implantação. A lei de cotas (BRASIL, 2012) nas universidades públicas, feita para democratizar o acesso ao ensino superior, gerou resistências por parte de seus professores e de uma parcela das camadas médias e altas, cujos filhos deixaram de acessar as vagas que, pelos critérios anteriores de seleção, seriam ocupadas por eles. Passados cinco anos da implantação desse novo dispositivo, discute-se não mais a questão do ingresso desses estudantes, mas de sua permanência nos cursos de graduação das universidades públicas. Um novo projeto de lei está em exame no Congresso Nacional, a partir de 2023, para a inclusão de quilombolas na lei de cotas.

2.2 Os modelos de universidade na modernidade e na época contemporânea

Para que se possa entender a influência do ensino superior na cultura e na sociedade brasileira, é preciso verificar quais modelos de universidade têm sido adotados, nos últimos dois séculos, no mundo ocidental. Em seu artigo “Da universidade modelo aos modelos de universidade”, Castanho (2002) percorre desde os modelos medievais das primeiras universidades ocidentais, passando pelos chamados clássicos modernos, até chegar aos modelos contemporâneos. Da universidade de Bolonha, considerada a primeira universidade ocidental a ser criada, no século XI, até as 9.000 universidades existentes em todo o mundo, conforme

estimativa do QS World University Ranking (2022), várias concepções foram adotadas. A própria denominação, do latim, *universitas*, levaria a pensar em uma cultura enciclopédica, mas outros autores, entre eles Durkheim (1938/1995, citado por SILVA; GATTI, 2019), discordam, diante da impossibilidade de abraçar a totalidade das disciplinas humanas. Castanho (2002), concordando com aqueles autores, refere-se à ideia de associação, corporação, incluindo um determinado número de faculdades. A partir da Renascença, a universidade vai estabelecer laços mais fortes com a sociedade como um todo, buscando afastar-se do poder exercido tanto pela Igreja como pelo Estado, lutando cada vez mais pela sua autonomia, ao longo do período chamado de moderno.

Nos dois últimos séculos, XIX e XX, novos modelos de universidade se destacaram, na França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Cada um deles deu ênfase a determinados modos de organização, bem como a uma pedagogia própria. O modelo napoleônico criou a Universidade da França, por decreto, subordinando todo o sistema de educação do país à mesma. Pelo decreto, a universidade foi colocada “a serviço do regime, a fim de fornecer (...) uma elite incorporada num mesmo modelo ideológico”. Além disso, a nova concepção caracterizou-se “pela supressão de qualquer autonomia e pela proteção do Estado”. (JANNE, 1981, citada por CASTANHO, 2002).

O modelo alemão, implantado na Universidade de Berlim, sob a direção de Wilhelm von Humboldt, tomou o caminho oposto ao francês, buscando desvincular a universidade do poder estatal e, por consequência, ampliando o seu grau de liberdade. No dizer de Castanho, “os alemães queriam que a universidade fosse um reduto de pesquisadores, livres da pressão social, gerando um conhecimento elevado, inacessível à média das pessoas, mas que acabaria revertendo-se em benefício da comunidade”. (Castanho, 2002, p. 35)

O modelo inglês, que se desenvolveu na Universidade de Oxford, sob a direção do Cardeal John Newman, foi construído com uma dupla concepção: a universidade deveria unir os valores da tradição aristocrática com os princípios para o desenvolvimento do país, já mergulhado na Revolução Industrial. Dessa forma, caberia à universidade formar a elite dirigente do país, guardiã dos valores e tradições, e, ao mesmo tempo, contribuir com o progresso da sociedade, enfatizando a difusão do conhecimento e não a pesquisa. (Castanho, 2002, p. 36).

O modelo norte-americano guarda, até certo ponto, uma identificação com o inglês, na medida em que propõe o desenvolvimento do saber, voltado para o progresso da nação. Mas diferentemente daquele, a proposta de Alfred Whitehead, na qual se baseou essa concepção, deveria abarcar toda a comunidade e não somente uma elite. Assim, formulando como princípio básico o serviço à sociedade, a universidade deveria se expandir pelo país, crescendo “em número, em dimensão e em complexidade orgânica”. (JANNE, 1981, citada por CASTANHO, 2002).

No Brasil, a implantação dos primeiros cursos superiores, no início do século XIX, de acordo com Cunha (2000, p. 153), ao invés de adotar o modelo de ensino superior existente em Portugal, que “abria os braços para o pensamento educacional da burguesia francesa”, passou a seguir os princípios do modelo napoleônico, no qual o ensino superior se regia pelo Estado Nacional, sendo colocado sob sua proteção. É possível, entretanto, segundo o mesmo autor, encontrar, no nascente sistema universitário, traços do modelo inglês, voltado para a formação profissional, e do alemão, que privilegiava a pesquisa.

Para a época contemporânea, que se situa no pós-guerra, na segunda metade do século XX, dois modelos são caracterizados ainda por Castanho (2002): o modelo democrático-nacional-participativo e o modelo neoliberal-globalista-plurimodal. Depois de um período de crises, que marcou a primeira metade do século XX, com a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, seguida por um forte período de recessão econômica e, pouco tempo depois, de uma guerra insana, a Segunda Guerra Mundial, que se estendeu de 1939 a 1945, seguiu-se a necessidade de uma mudança tanto política quanto econômica, no mundo ocidental. Por um lado, fortaleceu-se o papel do Estado como agente de recuperação econômica e desenvolvimento social. O capitalismo encontrou aí um terreno fértil para sua expansão e consolidação. Mas, por outro lado, criou-se uma disputa política e ideológica entre o estado do bem-estar social, por meio da implantação de inúmeras políticas sociais, nos países ocidentais, e o socialismo real, que se expandiu tanto na União Soviética quanto na República Popular da China, além de alguns poucos países menores, implantado pelos Partidos Comunistas daquelas nações.

A Segunda Guerra Mundial, com seus regimes autoritários, como o nazismo alemão e o facismo italiano, que massacravam populações, trouxe ao ocidente a necessidade de fortalecer a democracia e a cultura da participação popular. Para a universidade, esses marcos culturais propiciaram um novo referencial, configurado

como um modelo democrático-nacional-participativo. No período entre 1945 e 1964, as universidades foram-se tornando, pouco a pouco, “um espaço da livre manifestação do espírito” e ainda “um espaço para que a cultura nacional se manifestasse e se produzisse em nível superior” e, por fim, um espaço de exercício da prática de participação, que “prepararia os quadros para levar à frente o desenvolvimento nacional” (Castanho, 2002, p. 39). No Brasil, porém, com o golpe militar de 1964, iniciou-se um período de crise do modelo, tendo em vista a ditadura que se instaurou e se prolongou por 21 anos, até 1985. O corte nos investimentos das universidades públicas, sempre colocadas em suspeição, pelos governos militares, contribuiu para um período de estagnação em todos os sentidos, inclusive no número de vagas oferecidas.

Observa-se que houve, ao longo das décadas de 1980 e 1990, um crescimento significativo de instituições privadas em todo país, com uma nova configuração de ensino. Um sistema de avaliação frágil em relação aos cursos universitários, somando-se a isso a criação de sistemas de benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro, contribuiu para aumentar o número de instituições privadas na categoria de universidades e centros universitários e sua oferta de vagas.

No período referenciado, o número de universidades públicas ficou estagnado enquanto as privadas passaram de 63 para 84 e os centros universitários, de zero para 77, dos quais 74 privados. Ao final de 2002 as instituições de ensino superior particulares abrangiam 1/3 do alunado das universidades e metade das matrículas das demais instituições. (Cunha, 2000).

O crescimento expressivo das IES privadas, os questionamentos frente às Universidades Públicas, as reformas administrativas, no Brasil, formaram um campo propício para a implantação de novas formas de regulação da Educação Superior.

A criação do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1995), fruto da CF de 1988, e a promulgação da nova LDB, em 1996, deram início a um novo processo de avaliação e regulação da educação superior. A nova LDB aponta a avaliação como um dos eixos da educação brasileira. Mas, efetivamente, o processo de avaliação da educação superior se intensificou somente a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2004. (BRASIL, 2004).

Anteriormente ao Sinaes, o processo de avaliação da educação superior dava-se através das comissões de avaliação *ad hoc*, instituídas pelos órgãos oficiais de educação, em períodos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos

cursos de graduação ou ainda de credenciamento das instituições universitárias. O parecer opinativo que integrava o conjunto de ações deste processo destacava os pontos fortes avaliados e sugeria melhoria dos aspectos identificados como frágeis, com o argumento de elevar a qualidade dos cursos ou instituições avaliados. Também foram implementadas iniciativas como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), a Avaliação dos Cursos de Graduação, integrante da estratégia de Avaliação das Condições de Ensino pelo MEC/INEP e o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão. (Silva; Couto; Eloi, 2012), substituído depois pelo Exame Nacional de Desempenho do Estudante - ENADE (INEP, 2004).

A construção da nova LDB, de acordo com Castanho (2002, p. 41), é o que marca “o início da hegemonia do modelo neoliberal-globalista-plurimodal (...) já constituído no Estados Unidos”. Segundo o autor, “este modelo está em plena sintonia fina com as alterações no processo produtivo, na forma de acumulação do capitalismo”. Dessa forma, a universidade tem-se tornado neoliberal “porque se orienta, não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado”; tem-se tornado globalista “porque é o mundo que importa, não mais a nação, (...) sua pesquisa não é mais voltada ao homem concreto que vive nas suas cercanias, mas à informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente”; tem-se tornado plurimodal porque, “como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração que os mercados exigirem”.

A universidade do século XXI, de acordo com Castanho (2002, p. 44), deveria ser “uma universidade pública, acessível ao trabalhador ... onde se cultive a ciência, onde se pesquise, onde o compromisso com o futuro não ceda às facilidades imediatistas do mercado”.

Já na percepção de Frantz (2002, p. 121-122) “A universidade deve ser um espaço público para a argumentação, cujo sentido não deve ser a vitória sobre o outro com quem se argumenta, mas a construção de novos conhecimentos, a partir das divergências dos diversos olhares”. Esse autor, concordando com as análises de Castanho, afirma que a universidade não pode ficar submetida aos “interesses do mercado, como se fosse um negócio, ou um simples instrumento de políticas de governos”. E vai mais adiante, levantando uma questão crucial: “A Universidade não pode conviver, silenciosamente, com os atuais rumos do desequilíbrio social e ambiental que ameaçam a sociedade humana contemporânea”. E propõe uma

direção: "A Universidade deve ser um campo de luta, pela função do ensino, da pesquisa e da extensão, em favor da superação dessas contradições".

As posições desses dois autores citados acima coincidem com as de outros educadores, participantes do processo de elaboração da nova LDB, nos oito anos de discussão, construção e posicionamentos, que antecederam a sua aprovação. Trata-se de divergências que configuraram a criação de dois grupos distintos na educação brasileira: os cidadãos favoráveis à existência de instituições públicas de educação, atribuindo ao Estado a responsabilidade exclusiva pela educação de todos os brasileiros, de um lado, e os cidadãos favoráveis à livre iniciativa, com a oferta de educação em instituições privadas, ao lado das instituições públicas, em todos os níveis da educação brasileira. Saviani, um dos representantes do primeiro grupo, apresenta sua crítica, em um artigo publicado vinte anos após a aprovação da LDB. Segundo ele, a classe dominante tem tratado a educação escolar como se fosse "isenta de influência política", quando, na verdade, torna-se uma maneira de "manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo". (SAVIANI, 2016, p. 391-392)

Cabe observar que os defensores do segmento público da educação, citados acima, – consequentemente, críticos do segmento privado - fazem referência direta ao sistema capitalista, com as suas estratégias e manobras para conseguir o que se deseja e ampliar as fontes de lucro. A pergunta a ser feita e posta em discussão, nessas alturas, é a seguinte: a atribuição feita por Castanho (2002), com o apoio de Frantz (2002, p. 41), de que a nova LDB de 1996 inaugurou "o início da hegemonia do modelo neoliberal-globalista-plurimodal", se justifica? Na verdade, os dois grupos que se têm envolvido nessa polêmica já existem desde a criação do primeiro Ministério da Educação, em 1932, no primeiro governo de Getúlio Vargas. Houve períodos, na política brasileira, em que a presença do Estado na criação e manutenção de Instituições de Ensino Superior foi mais forte. Em outros períodos, a presença e os recursos do Estado diminuíram e abriram-se mais possibilidades de participação da iniciativa privada na educação superior. De toda forma, educadores dos dois grupos já fizeram inúmeras declarações, avaliando de maneira muito favorável o advento da nova LDB, com os benefícios que ela trouxe ao sistema educacional brasileiro. Os aspectos menos elaborados do texto da lei têm sido complementados, ao longo dos mais de 25 anos de sua promulgação, tendo chegado a 39 (trinta e nove) leis complementares, que aperfeiçoaram o texto original. Parece que o que está em foco

são as distorções no sistema educacional brasileiro, que é composto por três tipos de IES: instituições públicas, comunitárias ou confessionais e privadas. As instituições comunitárias ou confessionais foram regulamentadas por uma lei complementar, diferenciando-as das instituições privadas como tais (BRASIL, Lei 12.881 de 2013). Há, portanto, diferentes tipos de instituições de ensino superior, todas elas fiscalizadas e avaliadas pelo Ministério da Educação, periodicamente. O que precisa ser discutido é o posicionamento, que tem sido tomado por grupos empresariais, em suas instituições de educação superior, tendo, aparentemente, a formação profissional como finalidade, mas que, na verdade, constituem empreendimentos que visam prestações de serviços educacionais com finalidade prioritariamente lucrativa. Uma fatia crescente dessas instituições têm sido adquiridas ou implantadas por empresários que pertencem ao terceiro grupo, o das instituições privadas. Transformar pura e simplesmente instituições de educação superior em negócios altamente lucrativos não é o espírito da LDB. Mas é o espírito do capitalismo, já anunciado pelo sociólogo Weber, em sua obra “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” (1904-1905/1983). “Capitalismo” foi um termo que Weber agregou à sua obra e definiu do modo como achou mais apropriado. De acordo com ele, o significado mais geral era simplesmente a modernidade em si: capitalismo era o que controlava e gerava a cultura moderna, os princípios e valores que regiam a vida das pessoas do século XX, no Ocidente.

2.3 A cultura digital e seus impactos no ensino superior

A passagem para o século XXI trouxe o rápido desenvolvimento das novas tecnologias de informação e de comunicação e, conseqüentemente, o seu impacto na vida das pessoas, sobretudo na área da comunicação e nos setores produtivos e, como seria de se esperar, também na educação. Passadas duas décadas, um novo conceito tem sido formulado em relação ao uso das tecnologias digitais: a ubiquidade, que se refere à presença direta e constante da informática e tecnologia no dia a dia das pessoas, por meio da comunicação sem fio entre dispositivos eletrônicos. A chamada “Internet das Coisas” é um novo termo para designar a computação ubíqua,

ou seja, inovações que permitem aos objetos se conectarem à rede e interagirem com as pessoas⁸.

Em um artigo, publicado na revista *Educação e Tecnologia*, Aramuni e Maia (2017, p. 45), abordam a questão da computação ubíqua a serviço do ensino superior, com o título “O impacto da tecnologia da informação no ensino superior: desafios da ubiquidade na aprendizagem estudantil”. Segundo esses autores, “A sociedade da informação tem sofrido constantes transformações decorrentes da convergência tecnológica entre a era pós-industrial e a era da informação.” E acrescentam que “redes sociais, fóruns estudantis, grupos de estudos online têm proporcionado aos alunos e professores nova experiência educacional.”

Os termos “convergência tecnológica” e “ubiquidade” passaram a designar, segundo Aramuni e Maia (2017, p. 46) a “difusão da informação, fornecendo ao usuário informações e aplicações em qualquer lugar, de qualquer rede de computadores, por qualquer canal de comunicação.” Em outras palavras, os processos de ensino e aprendizagem, definitivamente, não se dão mais somente nas salas de aula e no *campus* universitário. E suas consequências, no dizer dos mesmos autores, são visíveis: “Com diversas tecnologias a preços cada vez mais competitivos, o perfil do aluno atual e a relação entre aluno e professor têm sofrido mudanças. O uso de smartphones, notebooks e tablets [...] têm despertado a insatisfação de professores mais conservadores.”

E o que tem acontecido com o perfil do estudante de ensino superior, nessa nova era? Aramuni e Maia (2017, p. 47) traçam o esboço de um perfil desse aluno do século XXI: “Na concepção educacional, o perfil do aluno mudou. A fascinação pelos smartphones, (...) seus contatos via *sms* (em português, serviço de mensagens curtas), chamadas e redes sociais, além de convergirem jogos, vídeos, fotos, música e hipertexto...”. Segundo os autores, todo esse novo sistema de comunicação tornou-se “multimodal, multimídia e portátil.” O que se está apresentando é “um sistema de comunicação ubíqua para leitores ubíquos, leitores para os quais não há tempo nem espaço para reflexão”.

Autores diversos, em *sites de internet* apontam as vantagens e desvantagens do uso das tecnologias digitais. Entre as vantagens, são citadas: acesso com maior facilidade a textos, artigos e novas informações, sem depender de consultas a

⁸ A exposição acima, feita de modo resumido, foi apresentada no site www.internetinnovation.com.br

bibliotecas; possibilidade de desenvolvimento de trabalho remoto; maior proteção de arquivos com armazenamento em nuvem; dispositivos para aumento de segurança de dados; maior possibilidade de comunicação integrada e aumento da produtividade; possibilidade de melhora na qualidade do ensino e maior interação entre professores e alunos. Entre as desvantagens, pode-se citar: despreparo do professor para o uso de tecnologias digitais; rompimento da barreira entre tempo de trabalho e tempo de descanso/lazer, aumentando o período e carga de trabalho; frustração e impaciência, devido a falhas na tecnologia e demora nas respostas dos dispositivos digitais; dificuldade para aprender a escrever corretamente devido ao uso excessivo de abreviações e eliminação de conectivos; isolamento social e diminuição no contato presencial, produzindo um distanciamento afetivo com as pessoas; diminuição no uso da memória, com possibilidade de alterações no funcionamento cerebral; maior dependência da tecnologia, perda da privacidade e maior exposição pessoal. (PAREDES, 2019; GOULARTE, 2021; NUNES, 2022).

Como ficam as práticas de educação, nos dias de hoje, diante das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)? Pereira (2009, citado por Aramuni e Maia, 2017, p. 53) alerta que “A Educação não pode ficar alheia ao ritmo da atualidade, tampouco se sujeitar aos moldes seculares que promovem o engessamento de métodos, técnicas e da própria prática pedagógica”. O que fazer? A argentina Balestrini (2010, citada por Aramuni e Maia, 2017, p. 55), em um artigo, cujo título é “A transferência do quadro de giz para o celular”, fala do “desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo.”

Por outro lado, Santaella (2013, citada por Aramuni e Maia, 2017, p. 54), é taxativa ao afirmar que “em razão da ubiquidade computacional, não cabe mais o nome de educação a distância, pois um dos aspectos mais primordiais das mídias digitais encontra-se na abolição da distância e na paradoxal simultaneidade da presença e ausência (...) que essas mídias ensejam.”

Por fim, recorrendo ainda a Aramuni e Maia (2017, p. 55), é preciso ponderar que “Embora ubíqua, a aprendizagem disponibilizada pelos dispositivos móveis não prescinde da educação formal. Ao contrário, longe de poder substituir os processos formais de ensino, a aprendizagem ubíqua é muito mais um complemento desses processos que um substituto deles.”

O filósofo e sociólogo Walter Benjamin (1933/1994) comenta que, na modernidade, a experiência perde o seu lugar privilegiado de transmissão de conhecimentos, por meio da narrativa. O seu lugar passou a ser ocupado pela informação, sobretudo a informação jornalística. Dias e Lima (2021, p. 47) afirmam que “O capitalismo introduziu a estrutura fragmentária de trabalho, a aceleração do tempo, o declínio da tradição e da memória, fatores que garantiam a existência de uma experiência coletiva.” E mais adiante, acrescentam que “O modo contemplativo e coletivizado de experienciar o tempo foi substituído pelo individualismo e pela rapidez tecnológica.”

2.4 Para concluir

O sistema de ensino superior, certamente, vem evoluindo muito, no Brasil, nos dois séculos de existência, embora a sua expansão tenha se dado sobretudo nos últimos 60 anos. A abrangência e qualidade dessa formação ganharam consistência somente nas últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI. Para isso, contribuíram significativamente o amadurecimento dos educadores e a profissionalização dos professores, impulsionados sobretudo pela exigência e oportunidade de avançar nos estudos de pós-graduação e buscar um nível maior de titulação e qualificação.

Somente a partir da segunda metade do século XX, houve uma aceleração na oferta de vagas na educação superior, possibilitando às camadas médias da população o acesso a esse nível de formação. E, mais recentemente, no final do século XX e início do século XXI, tornou-se possível também o acesso de uma parte das camadas populares aos cursos de graduação, sobretudo com a aprovação de leis de cotas, bolsas de estudos e sistemas de financiamento da educação superior.

É importante registrar que o perfil da população que tem acesso à educação superior vem se diversificando, na mesma medida em que os brasileiros têm tomado consciência de que todos têm os mesmos direitos, independentemente de sua classe social e de sua posição na pirâmide social e econômica. Novas iniciativas dos poderes públicos, em cumprimento das novas legislações, conquistadas e aprovadas no final do século passado, têm despertado os jovens de menor poder aquisitivo e as parcelas mais marginalizadas da população da importância da educação em nível superior e

das novas possibilidades de trabalho e condições de vida que as profissões universitárias podem propiciar.

Também é preciso observar que, ao mesmo tempo que a tecnociência e o capitalismo avançam, novas formas de acesso à informação e à comunicação são incorporadas na vida de todos, inaugurando, no dizer de sociólogos e filósofos contemporâneos, uma atualidade hipermoderna, que traz enormes transformações no modo de perceber o mundo, a política, a economia, a religião e que produz novos hábitos, novas aspirações e novas vivências. O contexto do ensino superior não é uma ilha e não está imune a todas essas transformações e, dessa forma, a condição docente também é afetada por esse cenário do novo século.

No próximo artigo, será abordada mais de perto a questão das mudanças na condição docente daqueles que se dedicam ao ensino superior e que trabalham, na sua maioria, com os jovens nascidos na passagem do século XX para o século XXI, já muito mais inseridos nas novas tecnologias e suas conexões.

3. A CONDIÇÃO DOCENTE DIANTE DA COMPLEXIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES DE PROFESSORES

Resumo

O presente artigo se propõe tratar das questões envolvendo a carreira docente e suas complexificações, no ensino superior, tendo em vista o perfil do professor estabelecido pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (1996). A recomendação de obtenção de titulação do grau de mestre ou doutor na pós-graduação *stricto sensu* foi gradativamente incorporada ao novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes, 2004), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma vez terminado o período de tolerância de oito anos, em 2004 (BRASIL, INEP, 2004). A LDB estabeleceu que, no mínimo, um terço dos docentes deveriam ter titulação de mestres ou doutores e, pelo menos, um terço deveriam ter regime em tempo integral, em 2004. A partir daí, os cursos de graduação tomaram medidas para conseguir cumprir esses índices mínimos. Entretanto, os índices foram sendo elevados gradativamente, ao longo dos anos, como condição para obtenção de notas maiores nos instrumentos de avaliação do INEP. E outras exigências também foram sendo acrescentadas para os professores universitários, de modo especial nas Universidades Federais, como os contratos de trabalho, que até então eram mais flexíveis e passaram a ser de 40 horas com dedicação exclusiva. Cabe ainda considerar que a obtenção de titulação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* elevou o nível de conhecimentos dos professores, colocando-os em uma nova relação com os saberes da docência. Trata-se de uma prática, que anteriormente era sustentada, de maneira geral, pelos saberes da experiência profissional, no mercado de trabalho. Por fim, a entrada no século XXI levou para as universidades estudantes que, progressivamente, foram se conectando mais às tecnologias digitais, enquanto os seus professores ainda ministravam aulas, exercícios e provas de maneira tradicional, sem se sentirem atraídos para o universo digital. Todo esse novo cenário trouxe uma maior complexificação da condição docente no ensino superior, com desconforto para a maioria dos professores, mas que tiveram que reconhecer que se tratava de uma nova era – a era da hipermodernidade – que não poderia ser ignorada, não bastando a aquisição e uso de novos celulares e notebooks para lidar com esse fenômeno.

3.1 A complexificação das funções dos professores da educação superior, a partir das exigências de titulação na pós-graduação *stricto sensu*

As universidades públicas, a partir do início da segunda metade do século XX, começaram a oferecer oportunidades de titulação aos seus docentes, no Brasil ou no exterior, embora isso não fosse obrigatório. Somente após a aprovação da nova LDB, em 1996, tanto as universidades e IES públicas quanto as comunitárias e privadas passaram a exigir a titulação mínima em grau de mestre para ingresso no corpo docente.

Em relação aos avanços no nível de titulação dos professores universitários, Felipe e Ferrari (2022, p. 71-72), trazendo dados obtidos junto à Consultoria Legislativa do Senado Federal e organizados por Castro (2007), relatam a seguinte situação: “Em 1997, ano seguinte ao da aprovação da LDB, o corpo docente das IES públicas era constituído por 40,9% de mestres e doutores, enquanto que, nas IES privadas, esse número alcançava apenas 29,8% dos professores”. Nove anos depois, em 2005, esses números saltaram para “78,5% no setor público e 52,3% no setor privado”. Já em 2019, “o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020) no país registrou o índice de 84,3% de professores titulados, com 45,9% de doutores e 37,5% de mestres, superando, portanto, o previsto na meta 13 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014)”, que havia estabelecido o índice de 75% do corpo docente titulado, com 35% de doutores, no mínimo.

Esse é um novo cenário que tem acontecido nas universidades e IES do país. Não é por acaso que cresceu o número de IES, tanto no setor público, sobretudo com a criação de algumas universidades ou novos *campi* fora de sede e Institutos Federais, em todos os Estados brasileiros, quanto no setor privado, com a multiplicação de cursos de graduação, presenciais ou por Ensino à Distância (EaD), na primeira década do século XXI, o que provocou também o aumento do interesse por jovens e adultos em realizar um curso superior. Também foi ampliada a oferta de Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, nas universidades públicas e privadas, o que proporcionou mais oportunidades para docentes, que já exerciam o ofício nos cursos superiores, se titularem. Mas essa oferta também atraiu outro público, o de estudantes recém-graduados, que viram a possibilidade de entrarem em outro nicho de mercado: a docência em nível superior.

Pode-se afirmar que a nova LDB, ao criar um dispositivo para aumentar a qualidade dos cursos superiores, no país, também deu um passo importante para a consolidação da profissão docente, que deixou de ser pura e simplesmente um complemento de horas semanais, como um acréscimo a uma profissão já exercida no mercado, passando a se configurar como uma profissão para a qual é necessária uma preparação específica e uma titulação mais avançada que uma graduação ou mesmo uma especialização. Juntamente com a LDB, foram criados outros dispositivos ou legislações complementares para que fosse possível colocar em prática o que foi previsto na legislação maior da educação brasileira. Um desses dispositivos foram as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 1997) para os cursos de graduação, que instauraram um novo ciclo, que passou a exigir dos professores a ampliação de seus objetivos e de suas práticas cotidianas. Os exemplos apresentados abaixo mostram a formulação de novas concepções e organizações curriculares, mas, principalmente, outras maneiras de desenvolver o trabalho docente, nos cursos de graduação. Observe-se que, no presente estudo, não há interesse de discutir e abordar as questões curriculares em si, em termos de formação acadêmica e profissional teórico-prática, mas, sim, a formação de habilidades, competências e atitudes. Além disso, esses são instrumentos para realização de um dos objetivos previstos na LDB para a educação em todos os níveis, mas que, de maneira geral, são ignorados: a preparação dos estudantes para o exercício da cidadania, juntamente com a sua profissão e no seu contexto de vida.

As DCN, previstas na nova LDB e regulamentadas por parecer do Conselho Nacional de Educação (1997), que foram sendo construídas e aperfeiçoadas ao longo de mais de 20 (vinte) anos, apresentam diretrizes para cada tipo de curso de graduação, de acordo com as áreas de conhecimento e formação acadêmica e profissional. E têm chamado a atenção para a relação entre conhecimentos (ou conteúdos) a serem desenvolvidos, mas também competências e habilidades relacionadas a eles e ao exercício profissional futuro. Pode-se situar melhor essas novas diretrizes, lançando mão de alguns exemplos, como as DCN para as graduações em Engenharias, em Psicologia e em Direito⁹.

⁹ Observe-se que estas novas Diretrizes Curriculares Nacionais desses três cursos representam a segunda edição, depois de quase 20 anos de experiências com o primeiro formato. É possível perceber um considerável avanço nessa segunda formulação.

Dentre as competências e habilidades consideradas necessárias para a formação e o exercício profissional nas Engenharias, as DCN mais recentes deram destaque para as seguintes competências e habilidades que o egresso do curso de graduação em Engenharia deve assimilar e incorporar, na sua formação acadêmica e profissional: ter visão holística e humanista, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético; estar apto a pesquisar, desenvolver e utilizar novas tecnologias, com atuação inovadora e empreendedora; ser capaz de reconhecer as necessidades dos usuários e resolver, de forma criativa, os problemas de Engenharia; adotar perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares em sua prática; considerar os aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais no trabalho; atuar com responsabilidade social e na perspectiva de desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2019)

Na Psicologia, as DCN dividem-se em competências científicas e profissionais, tendo como referência as seguintes competências e habilidades, que devem ser desenvolvidas ao longo da formação: desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia, como fundamento para a atuação profissional; reconhecimento da diversidade de perspectivas epistemológicas necessárias para a compreensão do ser humano; compreensão crítica dos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos de um mundo em processo crescente de globalização; compromisso com a construção de uma sociedade democrática, tendo em vista a promoção da cidadania, da saúde, da dignidade humana; respeito à ética nas relações profissionais; respeito à diversidade pessoal, social, cultural e ética, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos; reconhecimento da necessidade de investimento no aprimoramento contínuo da prática profissional; zelo pela imagem e reconhecimento social da Psicologia como ciência e profissão; reconhecimento da importância das políticas públicas para assegurar o acesso da população aos serviços da Psicologia. (BRASIL, 2022).

Já na área do Direito, as DCN propõem que o curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que desenvolva as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a interpretar e aplicar as normas do sistema jurídico nacional; demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos; demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos; adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de

propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos; atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais; utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; apreender conceitos deontológicos profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. (BRASIL, 2018)

O que se pode observar são propostas de mudanças nas práticas pedagógicas e na preparação para o exercício profissional, uma vez que a maior preocupação deixa de ser com a simples memorização de conteúdos, embora a compreensão dos esquemas teóricos não perca a sua importância, e uma maior ênfase com a aplicabilidade real do processo ensino-aprendizagem, procurando colocar o aluno como peça central nesse novo cenário de formação superior.

Um breve exame das novas propostas para os cursos de graduação citados acima, em três diferentes áreas, torna possível observar que essas diretrizes foram atualizadas nos últimos anos, uma vez que a terceira década do século XXI apresenta uma contemporaneidade em mutação, o que traz novas exigências para os professores no trabalho de formação acadêmica, profissional e de cidadania dos estudantes. Torna-se necessária a ampliação das relações com os diversos saberes em jogo.

Mas não bastam essas novas diretrizes que têm sido implementadas nos diversos cursos de graduação, em distintas áreas de conhecimento e de exercício profissional. É preciso saber quem são os alunos dos cursos superiores, no século XXI. Que mudanças têm acontecido com esses estudantes? E de que forma os professores têm assumido os novos papéis, que são esperados e até mesmo prescritos na legislação mais recente, no exercício da docência no ensino superior?

3.2 Os modos de participação dos jovens das novas gerações no ensino superior

O surgimento repentino da pandemia do coronavírus (COVID-19) – assim reconhecida pela Organização Mundial de Saúde em 11/03/2020 – obrigou todos os países a baixarem normas e regras de conduta, com restrições de circulação de pessoas, de realização de reuniões, comemorações e festas coletivas, de comparecimento a cinemas, casas de espetáculos, estádios de futebol, templos religiosos. Da mesma forma, as escolas de educação básica e de ensino superior foram fechadas e as aulas passaram a ser ministradas à distância, com a utilização de recursos de informática, nos anos de 2020 a 2022. Durante esses três anos, houve uma aprendizagem intensiva de professores e estudantes de como lidar com aulas, atividades práticas, provas, por meios *online*. Mas não houve tempo para a capacitação nem de docentes nem de discentes. Todos tiveram que aprender, na prática. Nas escolas nas quais isso não foi possível, por falta de tecnologia disponível, pelo corte de recursos financeiros pelo governo federal, governos estaduais ou municipais ou pela baixa renda dos atores envolvidos, que não dispunham dos equipamentos ou mesmo de planos de adesão à internet, necessária para esse funcionamento, houve um atraso de até dois anos no processo de escolarização, com perdas consideráveis. Somente em 05/05/2023, a OMS anunciou o fim da Covid-19 como emergência de saúde global, após provocar mais de 7 milhões de mortes, no mundo inteiro, e mais de 700 mil, no Brasil. Além de todas as perdas que provocou e grandes transtornos na economia mundial, a pandemia também instaurou novos hábitos e práticas nos relacionamentos humanos.

Certamente essa experiência foi um marco que acelerou a implementação do uso das tecnologias digitais na educação escolar. Multiplicou-se a oferta de cursos superiores por Educação à Distância (EaD) e passou-se a inserir disciplinas *online* em cursos superiores, nos quais só existiam disciplinas presenciais. Pouco tempo antes da pandemia, a legislação já havia sido alterada em nosso país, permitindo que até 40% da carga horária prevista para cada curso de graduação pudesse ser executada por meios *online*, com exceção dos Cursos da área da Saúde e da Engenharia. (BRASIL, 2018). Mas esse novo dispositivo só foi posto em prática, com todo o seu alcance, após o fim da pandemia.

Por outro lado, acompanhando a realidade do ensino brasileiro, na educação básica e nas Instituições de Ensino Superior (IES), após duas décadas do século XXI, ele não mudou muito. Observa-se que o ensino continua centrado no professor, que ministra aulas teóricas, presenciais ou, agora também, de forma *online*, com auxílio de recursos audiovisuais (como os *slides* em *power point*), entremeadas com aulas práticas em laboratórios ou vivências em sala de aula, projeções de filmes e vídeos seguidos de debates, juris simulados (no caso do Direito), entrevistas ou atendimentos simulados (no caso dos cursos da área da Saúde). Em diversos cursos universitários, já é possível encontrar uma maior participação dos estudantes, quando se trata da realização de seminários em que grupos de alunos apresentam questões teóricas ou experiências práticas, relatos de casos (da literatura ou atendidos em estágios). Também continuam a ser aplicadas provas escritas (objetivas ou dissertativas), baseadas em textos selecionados para cada disciplina, que são os instrumentos de avaliação da aprendizagem. Uma boa parte dos cursos de graduação, se não a maioria, também lançam mão de estágios, que são desenvolvidos em situações reais, com supervisão de seus professores. Também estão em implantação, em todos os cursos de graduação do país, mediante nova legislação aprovada recentemente (BRASIL, 2018), as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que preveem a introdução de Atividades Curriculares de Extensão, na proporção de 10% da carga horária total de cada curso, que se vinculam a componentes curriculares e ampliam as experiências concretas com grupos populacionais, grande parte deles, geralmente, em situação de maior vulnerabilidade.

É preciso não esquecer que os professores de ensino superior têm aumentado cada vez mais o nível de preparação para desenvolver seu trabalho nas IES, em termos teórico-práticos, a partir de sua imersão em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo nas últimas décadas, tendo obtido a titulação de mestrado e quase a metade já com titulação de doutorado, o que tem contribuído para aumentar significativamente a qualidade do ensino superior brasileiro, sobretudo nas Universidades.

Mas, e os estudantes? O que pensam e o que esperam da formação universitária? O sociólogo alemão Karl Mannheim (1928, citado por BORTOLAZZO, 2014) tornou-se uma referência, no estudo das gerações. Com inspiração em suas obras, criou-se uma classificação, que vem sendo adotada por diversos autores e sobretudo pelas áreas de Administração, Marketing, Comunicação, Sociologia,

Ciência da Computação, Engenharias, nos países do mundo ocidental. Pode-se afirmar, com base nessas classificações, que a grande maioria dos atuais estudantes universitários pertencem às chamadas gerações Y e Z (nascidos entre o final do século XX e início do século XXI). Autores diversos, especialmente os sociólogos, têm procurado estudar e descrever essas gerações (BORTOLAZZO, 2014; PORFÍRIO, 2023; BAUMAN, 2001; FEIXA; LECCARDI, 2010). São conhecidos como *millenials* ou nativos digitais. Eles se caracterizam por serem pertencentes a uma geração que surgiu na transição para a nova realidade tecnológica. Desenvolveram-se convivendo com uma diversidade de estímulos, com tarefas múltiplas e atividades variadas no dia a dia. Além disso, também apresentam um alto nível de informatização e conhecimento tecnológico, incluindo o uso de aparelhos como smartphones, relógios digitais, notebooks, tablets e outros dispositivos. Também tendem a ter um raciocínio acelerado e produzir em menor tempo, uma vez que surgiram em um período de avanço e inovação. Enquanto as gerações anteriores tinham um maior respeito pelas autoridades, os *millenials* e nativos digitais, embora possam entender o valor das posições, precisam ser convencidos do poder de liderança e organização daqueles que ocupam posições acima de si mesmos, na sociedade, no trabalho ou mesmo na universidade. Por fim, não se preocupam muito com horários e acreditam na independência e organização de fluxos por produtividade, não por carga horária.

Nesse momento – início da terceira década do século XXI – dois movimentos convergem para a mesma direção nas universidades: as novas tecnologias, que já fazem parte da vida cotidiana da grande maioria dos países do mundo, passam a demandar o seu lugar nos sistemas de ensino e formação de novos profissionais nos cursos de graduação; por outro lado, a posição passiva de jovens estudantes, escutando a fala de um professor em sala de aula ou mesmo em uma apresentação *online*, é cômoda, porém, as reações de desconforto já se manifestam, uma vez que fazem parte de gerações que estão ansiosas por ‘colocar a mão na massa’, mais do que simplesmente escutar os seus professores, acreditando que podem aprender com a própria experiência. Tudo indica que estão se constituindo, cada vez mais, duas forças que nem sempre tem coexistido de modo harmônico ou cooperativo: a do professor que se esforça para que os seus alunos não só aprendam a fazer, mas também compreendam, conheçam e fundamentem suas futuras atividades profissionais; a dos alunos, que não têm muita paciência com esses longos raciocínios e querem aprender, principalmente, a partir da experiência ou estudos pessoais, na

internet. E essa experiência, na ótica dos alunos, deveria estar interligada diretamente com as novas tecnologias, o que tornaria o trabalho mais rápido, mais preciso, mais prazeroso e mais inovador.

Dessa forma, torna-se importante iniciar uma discussão sobre a presença das novas tecnologias de informação e comunicação no contexto universitário, envolvendo docentes e discentes, seus impactos nos processos de formação acadêmica e profissional, bem como os possíveis conflitos e impasses produzidos por essa nova era, a era da hipermodernidade. Trata-se, sem dúvida, de novas tendências, que gradativamente passaram a se fazer presentes na vida cotidiana das pessoas, nos sistemas produtivas e também nas universidades. Por outro lado, é necessário um exame crítico para que se possa entender melhor o que tem acontecido com os professores e seus alunos, a partir das mudanças aceleradas que tem incidido nas suas comunicações e relações. Considerando-se que as tecnologias digitais têm uma proximidade muito grande com a tecnociência e com o capitalismo, vale a pena recorrer à psicanálise para levantar os questionamentos que se mostrarem pertinentes, podendo ajudar ainda a esclarecer as temáticas levantadas em torno da primeira hipótese, apresentada na introdução desse estudo, que diz respeito à questão geracional e intergeracional na sala de aula e na docência.

3.3 A psicanálise e as novas tecnologias de informação e comunicação

Um novo padrão cultural, de acesso ao saber, de comunicação pessoal e profissional vem se implantando de forma maciça e cada vez mais rápida, em todos os setores da vida humana. Dessa forma, especialmente nas duas últimas décadas, quando a internet se tornou a referência para todas as formas de comunicação e para buscas de informação, a vida em sociedade foi afetada de forma global. De acordo com Nobre (2021, p. 73), “as mudanças se tornaram inevitáveis no modo como o próprio laço social se implementa e, conseqüentemente, na forma como incide sobre o sujeito que, sofrendo ele próprio tais efeitos, vê transformada sua relação com o saber.”

O sujeito que circulava por ruas, praças, espaços públicos e privados, escolas e recintos familiares, agora navega por ambientes e plataformas digitais, nos quais tempo e distância se encurtaram e deixaram de ser um problema. Pode-se afirmar que “é o próprio modo de vida que se modifica, pois se inicialmente o uso do

computador recaía sobre a dimensão cognitiva e organizacional, com a invenção da internet, o instrumental tecnológico se acopla a domínios subjetivos somente cogitados na literatura e no cinema de ficção.” (NOBRE, 2021, p. 65)

Do ponto de vista da psicanálise, saber e informação são conceitos e territórios diferenciados. “O saber envolve uma apropriação subjetiva. O estatuto do saber na psicanálise é de um saber inconsciente e, portanto, ele será sempre apreendido de forma singular.” Em outras palavras, o saber é transmitido e assimilado de forma subjetiva. “Assim, enquanto o saber se obtém a partir da presença do Outro, a informação se obtém a partir do toque de uma tela.” (DIAS; LIMA, 2021, p. 48).

O acesso às redes de internet gerou, em muito pouco tempo uma grande dependência em relação às informações, explicações, teorias e outros conteúdos os mais diversos que circulam nas redes. A informação digital parece sinalizar uma nova forma de saber, criado coletivamente, assimilado pelos grupos sociais, ávidos por consumir tudo que vai na direção da satisfação dos desejos inconscientes. E, como afirma Nobre (2021, p. 62), “a questão do saber implica pensar também no modo como, atualmente, a subjetividade apresenta seus contornos. Para o campo da psicanálise, a questão do sentido [...] não pode se dar senão por meio da construção alcançada via saber inconsciente.”

É importante assinalar que as tecnologias digitais surgem na esteira de um duplo movimento na era da modernidade: o surgimento do capitalismo e da tecnociência. O capitalismo estabeleceu suas metas e estratégias em consonância com as revoluções industriais e valendo-se do desenvolvimento da microeletrônica, da informática e da automação, que permitiram maximizar a mais valia e a lucratividade; alcançou seu ponto mais alto na época da hipermodernidade, com a hipervalorização do consumismo. Um exemplo pode esclarecer o papel do usuário das redes sociais, nessa engrenagem. Na cultura digital, informação, comunicação e transmissão praticamente se confundem. Um aspecto mais incisivo a ser destacado diz respeito a um dispositivo recentemente aplicado pelas empresas de informação. Enquanto se discute, nos ambientes de trabalho, entre os amigos, no espaço doméstico e nos mais diversos fóruns, a questão da privacidade e da proteção dos dados pessoais, por outro lado a tecnologia avança, descobrindo meios de acessar o máximo possível de informações. Uma das ferramentas que tem sido colocada em prática é o uso do algoritmo digital, capaz de capturar, transmitir e manipular resultados a partir das informações digitais, colocando toda essa máquina a serviço

de governos, políticos e grupos empresariais. E, nesse episódio, quem foi enganado e manipulado? O consumidor.¹⁰

É conhecido ainda o chamado submundo da internet, que recebeu o nome de Deep Web, no qual diversos crimes são cometidos, como a apropriação e fornecimento de dados, que são vendidos a grupos empresariais, sem o consentimento do cidadão, além de chantagens, ameaças, redes de falsificações e outros. As redes sociais também se prestam como meio de realizações dos mais diversos impulsos: escópicos, agressivos, sádicos.

As recentes leis de proteção aos dados dos usuários (LGPD) parecem destinadas mais a criar polêmicas jurídicas do que a contribuir para a proteção de dados pessoais dos cidadãos, uma vez que, para ter acesso a qualquer sistema de internet é preciso autorizar o uso dos próprios dados pessoais, caso contrário, se houver uma negativa, o cidadão estará excluído daquela comunidade digital.

A pergunta que se apresenta é a seguinte: “em que medida poderemos evitar o domínio total de nosso modo de vida pelo aparato de controle implementado por Estados e por grandes mineradoras de dados, respaldados pelo discurso da necessidade de vigilância em favor do bem comum?” (NOBRE, 2021, p. 70)

As psicanalistas e professoras do Departamento de Psicologia da PUC Minas, Carla Derzi, Cristina Marcos e Ilka Ferrari, diante do cenário da pandemia, provocada pelo vírus SARS-COV2, publicaram, em 2021, o artigo “O saber e o ensino remoto: o que está em tela?”, produzindo uma reflexão extremamente acurada sobre a virada repentina na chave do processo ensino-aprendizagem, que introduziu professores e estudantes no ensino remoto. O ponto de partida foram as perguntas: “1) a relação do sujeito com o saber se modifica, no contexto das tecnologias digitais? e 2) Como reintroduzir a subjetividade no chamado ambiente virtual de aprendizagem?” (DERZI et al, p.172).

Durante a pandemia de COVID-19, cujo agente causador foi o vírus SARS-COV2, “todo corpo passou a ser considerado potencialmente perigoso, inclusive o corpo próprio. [...] Os contatos virtuais [...] revestiram-se de valor inusitado, com os humanos isolados e, ao mesmo tempo, conectados através do mundo virtual.” (DERZI et al, p. 173).

¹⁰ O episódio citado refere-se ao fornecimento de dados a políticos e grupos empresariais pelo Facebook, envolvendo uma organização inglesa, a Cambridge Analytica, em época de eleições presidenciais nos USA.

Tratava-se, nesse caso, de uma situação atípica, imprevista e emergencial, na qual todas as escolas públicas e privadas do país foram convocadas a usar os recursos de ensino remoto, criando-se a sala virtual, durante o período necessário ao combate do vírus. “Nesse caminho, a exceção tornou-se a regra, exigindo todos conectados às telas e comandados pelas tecnologias digitais (...) e responder às exigências acadêmicas.” (DERZI et al, p. 175).

Como observaram Derzi et al (2021, p. 177), “É inegável que as tecnologias digitais tornaram possível um mundo hiperconectado, a partir de corpos isolados, a realização do ensino digital, o que tornou possível a milhões de estudantes a manutenção de suas atividades escolares.” De algum modo, as tecnologias digitais, aplicadas à educação, em um momento de crise, - embora esse fenômeno tenha-se restringido ao setor privado da educação básica e superior, bem como ao setor público somente no ensino superior e, excepcionalmente, em algumas poucas escolas de educação básica – tiveram o seu momento de expansão e a oportunidade de demonstrar a sua utilidade.

De acordo com as autoras, “Não se pode ignorar, no entanto, que a internet tem potencializado um paradoxo em relação ao saber. O saber pela via da internet se torna imediato e porta a ilusão de que tudo se pode saber.” (DERZI et al, p.179) Mas, na perspectiva de Laurent (2017, p. 14), o saber “consiste em fazer buracos na acumulação, como os túneis que atravessam as montanhas do globo e sabem passar sob os mares. Saber, é saber organizar percursos, organizar novas grandes rotas.”

É preciso tornar a enfatizar que, na perspectiva da psicanálise, “o saber é da ordem do inconsciente, pois apreendido pelo sujeito de modo singular, contando com a apropriação de algo do campo do Outro, sob transferência, e tem relação com o corpo. Ele adquire, assim, um sentido singular para cada sujeito.” (DERZI et al, p.179)

Cabe, a título de conclusão, avaliar, no cenário da aula virtual, a possibilidade de o sujeito ter uma relação com o saber que não passa pelo Outro, já que há uma queda do Outro do saber e não uma sublimação. O ensino remoto pode constituir-se como um lugar em que o sujeito busca o saber no lugar em que ele supõe que vai encontrar: “nos sites, nos aplicativos, na internet, no computador, nos *smarphones*, e, por que não, no educador com sua capacidade de considerar o particular.” (DERZI et al, p. 179).

É preciso pensar que o lugar de professor, mesmo na aula virtual, não é nem pode ser o lugar do saber petrificado, sem falhas, sem imperfeições. Daí a importância

do ensino remoto em tempo real, ao vivo. “Favorece contribuir para o aluno entrar em movimento e construir seus pensamentos, a partir do laço social com os colegas e o professor.” (DERZI et al, p.182). A tela do computador, com seus recursos múltiplos, promove a ilusão de se encontrar um saber transmitido sem falhas. No entanto, no ensino remoto, trata-se de uma aula ao vivo, em que o desejo do professor e do aluno são fundamentais para que o ensino deixe de ser uma mercadoria qualquer.

É justamente nesse ponto que reside a contribuição que a psicanálise pode trazer, nos tempos de pandemia e de aulas virtuais, ao vivo: não existe saber totalizante, perfeito, sem nenhum erro ou desliz. “É no ponto em que a transmissão de um saber totalizante fracassa que algo desse saber pode ser apreendido, a partir do Outro, sob transferência.” (DERZI et al, p. 190).

3.4 Em conclusão

Como resultado dos avanços trazidos, por um lado, pelo desenvolvimento da tecnociência, sobretudo nas áreas da microeletrônica, da informática e da automação, e, por outro lado, das pesquisas, análises e produções das ciências políticas e sociais, bem como das áreas da psicologia, psicanálise e educação, chamadas a participar mais ativamente diante de um mundo em transformação, os professores das diversas áreas existentes nas universidades em que desenvolvem o seu ofício têm percebido e experimentado, no dia a dia, o fenômeno da complexificação de suas funções. A continuidade de sua formação, que, nas últimas décadas, tem sido exercitada por meio de estudos mais avançados, nos ambientes dos Programas de Pós-Graduação, juntamente com a prática da pesquisa e da produção acadêmica, tem trazido, em contrapartida, uma maior complexificação da sua condição docente. A ampliação das relações com novos saberes tem exigido a incorporação de novos hábitos, como a sintonia com as novas produções em cada área de conhecimento e a contribuição com a produção desses saberes, o que se traduz em estímulo e provocação aos estudantes para uma participação ativa em sua formação acadêmica e profissional.

Se a produção de novos conhecimentos, até as últimas décadas do século XX, andava em um ritmo mais lento, a partir daí houve uma aceleração cada vez maior. As novas legislações envolvendo a educação, no Brasil, captaram essa necessidade de reformulação das práticas educativas e posicionamentos, para que estivessem em sintonia com a nova realidade e que propiciassem a inovação. No ensino superior, de

modo especial, tornou-se necessário reinventar o próprio ensino e as formas de comunicação. A exigência de obtenção de uma nova titulação pelos professores tem contribuído, de alguma forma, para uma mudança de posição no próprio ato de ensinar, reinventando a função docente, que, além da transmissão de um conhecimento e uma cultura na qual o estudante precisa se inserir, como aprendiz e como cidadão, agora também inclui a própria produção de algo novo, no sentido de preparação para coexistir com uma nova época.

4. QUESTÕES SOCIOLÓGICAS E PSICANALÍTICAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE HIPERMODERNA

Resumo

O presente estudo tomou como ponto de partida as contribuições no campo da sociologia e filosofia, sobretudo a partir de autores como Bauman, Agamben, Lipovetsky e outros, que têm feito análises e reflexões no campo que vem sendo caracterizado, no século XXI, como época de hipermodernidade. Em seguida, o foco se centrou na psicanálise, que se tem voltado para a análise dos impactos produzidos sobretudo pelo sistema capitalista, bem como pelos avanços das ciências modernas e suas novas tecnologias de informação e comunicação, sobre a vida cotidiana das populações, a partir de publicações de autores como Freud, Lacan, Miller, Ramirez, Laurent e diversos outros, que se debruçaram sobre essas questões. Por fim, foram incluídas no presente estudo produções de psicanalistas franceses, espanhóis e brasileiros, que têm lançado luz sobre as práticas educativas, em todos os níveis do sistema educacional, com ênfase para a educação superior, como Nuñez, Tizio, Miller, Cohen, Pereira, Ferrari e outros, que apresentam novos desafios para o trabalho docente.

4.1 A modernidade, o capitalismo e a vida em sociedade

Em um texto publicado há quase cem anos, Freud (1930/1980) havia situado as fontes do sofrimento humano no próprio corpo, no mundo externo e no relacionamento com outros homens, enfatizando que é nos relacionamentos humanos que tem origem a maior parte do sofrimento e infelicidade.

As pessoas comuns, de acordo com Freud, vivem à procura da felicidade, tanto como ausência de sofrimento e desprazer, quanto como experiência de intensos sentimentos de prazer, o que denota o domínio do princípio do prazer desde o início da vida. Mas como as possibilidades da experiência de felicidade são muito restritas e episódicas, prevalece, no mais das vezes, a infelicidade. Para evitar o sofrimento e o desprazer, o ser humano tem tentado utilizar diversas estratégias como tentativas de

dominação ou aniquilamento das pulsões, reorientação dos objetivos pulsionais através da sublimação, uso da fantasia, adoção do princípio da realidade com adiamento do prazer para o futuro, isolamento social, afastamento do mundo e recriação da realidade, esforço para dominar as catástrofes, doenças e perigos (e até mesmo as pandemias), intoxicação química, busca de gozo irrestrito, adoção de atitude estética da função da beleza, desenvolvimento da arte de viver, fazendo do amor o centro de tudo. Mas todos os recursos falham diante do poder superior e avassalador da natureza, da fragilidade dos próprios corpos e da inadequação das regras para os relacionamentos humanos.

Diante desse cenário, restariam ao homem duas possibilidades: rebelar-se contra as exigências da civilização, que restringem o grau de liberdade, ou trocar o impulso à liberdade pela proteção da comunidade. Nesse segundo caso, Freud diz que o homem será guiado por dois fundamentos: a necessidade do trabalho e o poder do amor. Ambos serão objeto de uma série de exigências da civilização, que permite o amor genital, desde que haja uma relação de exclusividade, e estimula o amor que estabelece vínculos, desde que seja de “afeição inibida em sua finalidade”, como o amor de irmãos, de amigos ou o amor universal. Nesse pacto, o homem teria trocado “uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança” (FREUD, 1930/1980, p.25).

As reflexões freudianas nas primeiras décadas do século XX, somadas à convocação feita por Lacan (1966/1998) de que os psicanalistas devem se ocupar da subjetividade de sua própria época, impelem a um trabalho de exame e discussão do que se passa nessa nova era, na transição para o século XXI, nomeada por sociólogos como Lipovetsky (2004) e Bauman (2007) como hipermodernidade.

Ao analisar os hábitos de consumo da população, na chamada pós-modernidade, Lipovetsky (2004) destaca dois períodos: a primeira metade do século XX e a segunda, depois dos anos de 1950. Na primeira fase, com o desenvolvimento do capitalismo moderno, o consumo ainda se restringia às elites privilegiadas. Na segunda fase, a partir da metade do século, instaurou-se, gradativamente, o consumo de massa, deixando de ser esse um privilégio exclusivo da burguesia. O uso do crediário, das compras parceladas, permitiu aos cidadãos, que não teriam recursos para adquirir os bens de consumo, o seu acesso aos mesmos. Esse é um tempo marcado pela ideologia individualista hedonista, em que todas as normas podem ser discutidas e relativizadas, em busca do prazer a qualquer preço.

Após a queda do socialismo, nos anos de 1980, o capitalismo tornou-se o sistema hegemônico, produzindo o aprofundamento das desigualdades sociais, mas atraindo a todos os grupos sociais, pela possibilidade, ainda que ilusória, de se incluírem na sociedade, através do consumo. Opera-se uma passagem da pós-modernidade para a hipermodernidade. Segundo Lipovetsky (2004), os princípios fundamentais constitutivos da modernidade, a valorização do indivíduo e da democracia, do mercado e da tecnociência, não foram substituídos, apenas radicalizados. Não estamos mais em uma modernidade destruída, mas em um regime hiperbólico, superlativo, porque já não existe um contra modelo ao que está posto.

O exame do capitalismo, feito por diversos especialistas no mundo, tem levantado vários questionamentos sobre os seus supostos benefícios. Um desses autores, Eleutério Prado, professor titular do Departamento de Economia da USP, publicou recentemente o livro “Capitalismo no século XXI” (Prado, 2023, p. 1-3), em que levanta diversos pontos sobre os riscos da continuidade desse sistema que se tornou hegemônico, inclusive nos países ditos socialistas, como a Rússia e a China. Iniciando com a constatação, no início de sua obra, de que esse sistema econômico “transforma a cultura, a personalidade individual e a civilização como um todo”, apresenta em seguida três teses sobre o futuro do sistema baseado na relação entre capital e trabalho: 1) o processo de globalização apresenta movimentos expansivos, seguidos de reversões muito significativas; 2) a partir dos anos de 1980 do século passado, o capitalismo mostra que está entrando em declínio, sem que se tenha nenhum substituto em perspectiva; 3) motivos fortes levam a crer que a própria humanidade entrou em uma nova era de catástrofe. A posição de Marx, citado por Prado (2023), é resumida em uma afirmação emblemática dele mesmo: “a verdadeira barreira da produção capitalista é o próprio capital”. Sem dúvida, sua referência era em relação à acumulação do capital e suas consequências, ou seja, as grandes desigualdades sociais decorrentes, juntamente com a ambição sem limites dos capitalistas.

Avançando um pouco mais nas consequências do capitalismo para a nossa época, podemos encontrar um texto do sociólogo e psicanalista, também professor universitário na Colômbia, Mario Elkin Ramirez, com o qual o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas tem feito um bom intercâmbio. Com um texto

que leva o título de “Psicanálise e Psicopolítica”, Ramirez (2022, p. 16-19)¹¹ já na primeira página questiona: “A partir do estruturalismo marxista soubemos que somos sujeitos sujeitados à economia, atualmente ao capitalismo neoliberal.” Em seguida passa a trabalhar com dois discursos: o da psicopolítica ou da sociedade do controle neoliberal que sucede à sociedade disciplinar (foucaultiana)¹², conforme nos alerta o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2018), e o da psicanálise lacaniana, com o discurso do capitalista. De acordo com Ramirez, após a instauração do capitalismo mercantil, com o apoio dos valores da Revolução Francesa (liberdade, igualdade, fraternidade) e da ciência, sobrevém o capitalismo financeiro, que, em um curto espaço de tempo, não irá mais precisar da exploração da mão-de-obra do trabalhador, nem do poder de vigiar e punir, descrito e analisado por Foucault (1975/2014), nem mesmo dos campos de concentração. A mais valia que, na leitura de Lacan (2017), se transmudou em mais-de-gozar e se realiza pelos objetos de gozo. E Ramirez acrescenta, “(Somos) todos iguais frente ao consumo, todos penhorando nosso futuro, ao adquirir dívidas e hipotecas nos bancos, a fim de poder comprar os objetos oferecidos e produzidos com obsolescência programada”. Com uma produção cada vez mais mecanizada e robotizada, quem vai precisar de trabalhadores? Cada trabalhador vai se tornar (ou já está se tornando?) empresário de si mesmo. “Patrões de nós mesmos, sem chefes: é a realização máxima da liberdade.” E se você falhar, não vai poder culpar ninguém. A culpa é sua. A conclusão é que não há mais o imperativo do capitalista ao trabalhador: “trabalha”, mas do mercado ao sujeito: “consome”! Por fim, com o declínio do pai em nível social e com a forclusão da castração pelo discurso do capitalista, não há mais limites: estamos no “império do gozo sem lei”.

Em que medida toda essa discussão acima afeta o nosso sistema educacional brasileiro, ou mesmo latino-americano? O que podemos dizer do enfrentamento diário dos docentes, que têm por tarefa ensinar e educar jovens nascidos nessa época, os quais, em diversas ocasiões preferem não abrir mão das oportunidades do gozo, por meio de atividades mais agradáveis do que estar em uma sala de aula, em um laboratório, em uma atividade de estágio ou de leitura e escrita, ou ainda respondendo a uma prova?

¹¹ O artigo foi publicado na Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão, na PUC Minas, em 2022.

¹² Há aqui uma referência à obra de Michel Foucault, com sua análise e crítica à biopolítica, na qual a expressão máxima de poder sobre os corpos e organismos seriam os campos de concentração.

Em um artigo instigante, a psicanalista Marília Brandão Kallas, com o título “O sujeito contemporâneo, o mundo virtual e a psicanálise” (KALLAS, 2016, p. 2) lembra que estamos vivendo em um mundo no qual estão ocorrendo uma série de transformações, de tal forma que provavelmente “estamos presenciando uma mutação histórica nos modos de ser e estar no mundo”, afetando a própria subjetividade do homem contemporâneo.

Se a sexualidade já é uma fonte de conflitos, considerando-se as regras e limites estabelecidos pela civilização, os impulsos agressivos e destrutivos colocam os indivíduos em disputas, nos mais diversos contextos e cenários. E isso levou Freud (1930/1980, p. 23) a conceber a civilização como resultado da luta entre Eros e Thanatos: “a evolução da civilização pode ser simplesmente descrita como a luta da espécie humana pela vida.” Freud já comentava o potencial agressivo e destrutivo do ser humano, classificando-o como um ser predatório e egoísta, ou um lobo, no sentido assinalado por Thomas Hobbes: “*Homo hominis lupus*”¹³ (Frase atribuída a Plauto, dramaturgo grego da antiguidade). A metáfora dos porcos-espinhos, tomada de empréstimo de Schopenhauer (1851/2021) por Freud (1911/1921/1980), ilustra bem o dilema do ser humano na sua relação com os demais. Assim como esses animais, os homens, condenados a viver juntos, devem manter uma distância razoável uns dos outros, para que não se destruam, rompendo o elo social necessário à sobrevivência.

Alterando e fazendo avançar sua teoria das pulsões, Freud (1920), deu um relevo especial às pulsões de morte, passando a descrever o ser humano como um ser predatório e egoísta, colocando em ação seus impulsos agressivos e destrutivos. As ações de violência e segregação sempre existiram, na história da humanidade. As guerras, com os seus espólios, e, sobretudo, com o destino dos prisioneiros, transformados em escravos para a realização de serviços pesados, sendo tratados como animais, demonstram a capacidade dos seres humanos de impor aos seus semelhantes sofrimentos que, na maioria das vezes, levam à morte. No último século, temos diversos exemplos de perseguição, aprisionamento, tortura e morte de populações e grupos específicos, como judeus, negros, homossexuais e imigrantes.

Ao observar o contingente de pessoas cada vez mais numeroso e que dificilmente entrarão no sistema produtivo ou na sociedade com os mesmos direitos, Bauman (2007), propõe o conceito de “refugo humano”. O filósofo Agamben (2002)

¹³ Tradução: “O homem é o lobo do homem”.

vai mais longe e elege o campo de concentração como o paradigma político do ocidente na atualidade. Segundo ele, o estado de exceção começa a tornar-se regra. Com a recusa ao simbólico, os assim chamados ataques terroristas, embora recebidos com horror pela população mundial, rapidamente se tornam números estatísticos.

4.2 A hipermodernidade, o fim das grandes narrativas, a união da tecnociência com o capitalismo e a política

O século XX começa com a Primeira Guerra Mundial, seguida de perto pela Segunda Guerra Mundial e, um pouco mais adiante, a queda da União Soviética. O número de mortos, ao longo do século, se eleva a uma dimensão industrial. É também o século do fim do socialismo, na maioria dos países que o adotaram, e o triunfo do capitalismo, que se tornou um sistema econômico hegemônico (Badiou, 2005).

O final do século XX também se caracteriza pela morte das grandes narrativas (a narrativa cristã, a da Ilustração, a narrativa marxista e a própria narrativa capitalista), que sustentavam uma visão teleológica da história. De acordo com Lyotard (2003, p.37), “o projeto da modernidade hoje é realizado pela tecnociência, mas desprovido dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa”.

Vivemos em uma sociedade na qual: as liberdades são restringidas em nome da segurança; as leis tendem a globalizar-se e transformam direitos fundamentais em negócios, como a educação e a saúde; não há fraternidade, que fica nas mãos da caridade ou do oportunismo eleitoral ou ainda de um populismo político; não há igualdade, porque há cada vez mais barreiras sociais, segregação e classes sociais estratificadas; a autoridade e os ideais, que sustentavam o discurso do mestre, se dissolveram. “Nem o liberalismo econômico e político, nem os diversos marxismos ficam incólumes neste dois séculos sangrentos. [...] Nenhum deles está livre da acusação de terem cometido crimes de lesa humanidade.” (LYOTARD, p. 91). E a ciência se uniu à política e ao cálculo capitalista para produzir a indústria da morte nos campos de concentração da Segunda Guerra Mundial.

A época, que levou o projeto da modernidade a suas últimas consequências, mas tendo-o desprovido de todo ideal humanista, ao operar a passagem do capitalismo de produção para uma economia de consumo e de comunicação de

massa, recebeu o nome de hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004; BAUMAN, 2007). Segundo Mota (2004), comentando Lipovsky (2004), na sociedade atual não há mais o culto às utopias, nem a crença nas revoluções como solução de todos os problemas. Coloca-se agora em primeiro plano a satisfação dos desejos. Surge um novo individualismo, ancorado na sociedade de consumo, com discursos formulados na primeira pessoa.

Na formulação de Lipovsky (2004, p. 84), “o indivíduo se vê privado dos esquemas sociais estruturantes que o dotavam de forças interiores que lhe possibilitavam fazer frente às desventuras da existência”. Esta desregulação institucional abre espaço para a desorganização das personalidades e a multiplicação de distúrbios psicológicos. Trata-se de uma nova era, dominada pela lógica da globalização, da competição liberal exacerbada, do desenvolvimento desenfreado das tecnologias, da precarização do emprego e do medo em face de um futuro incerto. Lipovsky faz uma referência aos jovens franceses, vivendo o dilema da escolha de suas carreiras, enquanto os seus pais vivem sob a ameaça constante da possibilidade de extinção de seus postos de trabalho.

Para o psicanalista e professor Ramirez (2017, p. 39) esse novo tempo deve ser pensado a partir do surgimento de novos sintomas. O declínio da imago paterna mostra o declínio do S1 (significante mestre) no discurso capitalista. Isto implica na proliferação de novos fenômenos clínicos ligados ao consumo, tais como toxicomanias, anorexias, bulimias, ludopatias, adições ligadas a aparatos eletrônicos, overdoses, suicídios, condutas impulsivas. Também outros fenômenos sociais podem ser lidos a partir desse marco: “conflito armado, sicariato, sequestro, deslocamento forçado, paramilitarismo e seus massacres, crueldade das guerrilhas, nova lógica de construção de inimigos, [...] ódio e violência, segregação”.

O sintoma, em nossa época, “já não é uma mensagem dirigida ao Outro, não está sob a égide do Nome-do-Pai, não faz laço social.” (Miller, 2012, p. 39). O sintoma é agora “um fenômeno que aponta para uma fixação de gozo sem referência ao Outro e sem demanda, sem referência discursiva, sem sentido, real. Falta o lugar da falta, da castração, da barreira, do limite”. E Miller acrescenta: “Tudo isso modifica o inconsciente, que funda o laço social, e até agora o temos pensado como o discurso do mestre, para o qual o discurso da psicanálise constitui o seu reverso lógico.”

Ao comentar o discurso do capitalista, proposto por Lacan (1972), que opera uma inversão no discurso do mestre, Mariotto (2017), diz que estamos entre dois

significantes, o consumismo e a consumição: consumo exagerado e ato de deixar-se consumir. Nesse sentido, é preciso conhecer um pouco mais o que representa o discurso do capitalista para o entendimento dessa era de hipermodernidade.

4.3 O discurso do mestre e o discurso do capitalista

No final dos anos 60 do século XX, a noção de discurso foi examinada e discutida por vários intelectuais, entre eles Michel Foucault (1970), que proferiu uma famosa aula inaugural chamada “A ordem do discurso”, no Collège de France, em 1970. Curiosamente, embora sua obra seja reconhecida no campo da filosofia e da sociologia, há uma aproximação com outros campos de conhecimento, incluindo a psicanálise: “o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo.” (FOUCAULT, 2012, p. 10).

Lacan também vinha se dedicando a essa temática e sua teoria sobre os discursos já estava em elaboração, na mesma época (1969-1970). Sua construção teórica, entretanto, tornou-se mais complexa com o desenvolvimento da noção de matema, uma fórmula quase matemática, que aspira a transmitir o essencial, com uma formulação precisa, usando a lógica do significante. A partir desses estudos, Lacan propôs as fórmulas para quatro discursos: o discurso do mestre, o discurso histórico, o discurso universitário, o discurso do analista. Atenção especial foi posta no discurso do mestre, que é o discurso do inconsciente, e o inconsciente é o discurso do Outro. De acordo com Ramirez (2017, p. 29), “um sujeito configura seu inconsciente e estrutura seu modo de pensar, sentir, atuar inconsciente, a partir dos significantes que recebe do Outro. Somos construídos por palavras e afetos que recebemos do entorno social, [...] ou seja, é o discurso do mestre que nos governa.” Mas existe uma impossibilidade: a proibição do incesto, chamada simbolicamente de castração e tudo que é regulado pela lei cívica, princípios religiosos e outras normativas, que nos humanizam e permitem que vivamos em sociedade.

O discurso do capitalista inverte os termos do discurso do mestre. O sujeito não se faz representar por um significante para outro significante em cadeia, não está sujeitado pela autoridade reguladora do significante mestre S1, uma vez que não está articulado ao S2 (como no discurso do mestre), mas sim ao mercado. “Se o S1 (capitalista) tem alguma relação com o S2 (o saber) é o saber fazer dinheiro, por meio

dos objetos (a), colocados no lugar da produção e produzidos pela técnica como braço armado da ciência.” (Ramirez, 2017, p.29)

A instauração do discurso do capitalista estabelece relações de maneira contínua e sem barreiras, como na Banda de Möbius, de modo que tudo está permitido, nada é impossível, sustentado pela ciência positiva. Como consequência aparecem os sintomas contemporâneos, como ruptura do laço social. “O capitalismo foraclui a castração, desaparece o limite que humaniza o sujeito.” (Ramirez, 2017, p. 30) Baseando-se em Lacan, Ramirez esclarece mais: “O discurso do capitalista se apropria do gozo, porque foraclui a castração. [...] Ao desaparecer esta barreira, aquilo que, por estrutura, deveria estar excluído, a saber, o gozo, não está.” Nesse caso, o sujeito mesmo fica reduzido a ser um consumidor, que responde à voracidade capitalista e que termina, por sua vez, sendo consumido.

Nesse discurso, a saturação da falta com diversos objetos de consumo termina com o desaparecimento do desejo. Um consumidor que não deseja confunde desejo com a compulsão ao consumo de objetos. Mas ao pretender satisfazer a pulsão, obturando a falta, o discurso capitalista faz desaparecer o desejo e destrói o laço social. O estímulo ao consumo se caracteriza por universalizar os modos de gozo e pretende que todos gozem do mesmo, já que o mercado está globalizado. Com a tendência à universalização dos modos de gozo, o capitalismo provoca a supressão da singularidade e da subjetividade.

Instala-se um culto ao novo: o objeto torna-se objeto de descarte e não propriamente de causa. Em outras palavras, o laço social se deteriora, a amizade, o amor, tudo se mercantiliza. Laurent (2018) faz referência aos “discursos que matam”, ou seja, os discursos que desumanizam, segregam, incitam ao ódio e, por fim, resultam em ações concretas de violência. Os exemplos mais gritantes são as formas de violência, sem palavras e sem representação, nos conflitos armados, com um excesso de crueldade. Mas também, hoje mais do que nunca, existe a situação dos deslocados e migrantes, que tentam fugir das perseguições políticas, das guerras e da fome, e acabam “aprisionados nos campos” de refugiados, sendo considerados “cidadãos de lugar algum” (Laurent, 2018, p.45-46).

4.4 A educação em tempos de hipermodernidade

Como lidar com todas essas questões na educação básica e na universidade, na era de hipermodernidade, com mudanças aceleradas e novas formas de subjetivação?

Além da revitalização das identidades coletivas herdadas no passado, é a hipermodernização do mundo que avança, movido agora pelas lógicas do individualismo e do consumismo. Surge então a cultura do tecnocapitalismo planetário: “a era hipermoderna [...] se tornou uma cultura-mundo, a do tecnocapitalismo planetário, das indústrias culturais, do consumismo total, das mídias e das redes digitais. ((LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p.7)

Trata-se de um novo mundo, regido pelo discurso e pelas práticas do capitalismo. Ferrari (2014, p.654) assinala que a sociedade do consumo oferece uma nova forma de laço do sujeito com o gozo, no qual “tece-se o cenário propício ao gozo perverso, comum a todos como possível, em nada incompatível com o puritanismo sexual, em oposição ao gozo proibido”.

Em uma entrevista a um *site* brasileiro, Lipovetsky (2017, p.1-2), respondendo a perguntas sobre a educação na era do consumo, manifesta sua posição de que a educação não pode se nivelar ao mercado de consumo. Segundo ele, “aprender não é uma experiência. A escola é onde se forma o espírito. [...] Você consome aquilo que conhece, mas a educação existe para fazer sair do seu próprio mundo, para abrir outros universos.” E discute o lugar da escola como exigência em uma cultura democrática e humanista”, criada não apenas para atender às elites, mas a toda a sociedade, observando que “Há jovens que passam dez anos na escola sem aprender a ler, que são incapazes de compreender uma linha de texto. Como esperar que essa pessoa encontre um lugar na sociedade?” É, portanto, urgente e necessário fazer uma clara distinção entre o mundo do individualismo e do consumismo e as instâncias de educação. Em outras palavras, é preciso formar pessoas que pensem, que criem, que façam o mundo progredir e se tornar mais habitável.

4.5 O professor e o ato educativo

Em um artigo muito estimulante, Nuñez (2003, p. 31-33), valendo-se das contribuições de diversos pensadores da modernidade (Kant, Hegel, Herbart,

Gramsci, Durkheim, Chartier), defende a importância do ato educativo, que tem uma função de introdução do educando na cultura de sua época. Nuñez, baseando-se nas ideias de Émile Chartier, que viveu entre os séculos XIX e XX, é taxativa ao recusar concepções de educação fundadas na racionalidade técnica ou instrumental, o que resulta em uma educação concebida como mera aplicação de técnicas ou uma educação planejada segundo as supostas capacidades dos alunos. Em ambos os casos, segundo ela, a educação está condenada ao fracasso. No segundo caso, a educação se transformaria em “uma política destinada a perpetuar as diferenças segundo as procedências sociais dos sujeitos”, processo de que Bourdieu e Passeron (1970/1992) se ocuparam, nos anos 60, na França, fazendo a análise de suas consequências, no livro “A Reprodução”.

Ainda a partir das propostas de Chartier, Nuñez pontua que: “A criança necessita da isca do difícil, se se quiser colocar em suas mãos ‘sua própria aprendizagem’, em vez de adestrá-la de fora. Com esse objeto, longe de facilitar-lhe o trabalho, deve-se deixá-la frente às dificuldades.”¹⁴ Por outro lado, a criança deve ser desafiada a avançar nessas aprendizagens. Cabe ao educador, nessa ótica, estabelecer uma gradação em seus exercícios e provas, de modo que a criança vá enfrentando os obstáculos, descobrindo suas capacidades e avançando, pouco a pouco, obtendo vitórias que, possivelmente, não imaginava alcançar.

A criança perambula pela escola, antes de enfrentar o mundo. Nesse estágio, vive em um mundo protegido, no qual é possível experimentar, errar e aprender. Arendt (2011, p. 35) adverte: “Normalmente, a criança entra no mundo quando começa a ir à escola. Mas a escola não é o mundo, já que é a instituição que colocamos entre o campo privado do lar e o mundo, para que seja possível a transição da família para o mundo.” Nesse sentido, Nuñez (2003, p.35, 39-40) diz que “O lugar do educador é o de garantir atividades pensadas para que as crianças resolvam progressivamente as dificuldades das grandes áreas de estudo”. E conclui representando, metaforicamente, o vínculo educativo por meio de três figuras de linguagem poética: o vínculo educativo como “*atadura*, que ata a um destino humano”, em que cada sujeito irá buscar seu lugar próprio no mundo e na série de gerações; como “*joia*, cujo

¹⁴ Estas são traduções livres do autor, referentes às citações do texto de Nuñez (2003), bem como dos textos de Tizio (2003), a seguir.

brilho é entrevisto” em cada educando, sendo capaz de construir o seu futuro; como “*salto* ou *jogo*, no qual há a promessa de um tempo novo: o da liberdade”.

Também a universidade representa um ritual de passagem. A universidade não é o mundo, mas prepara o estudante tanto para o exercício da cidadania, quanto para o exercício de uma profissão, sobre a qual desenvolve uma série de estudos, pesquisas, trabalhos teóricos e práticos, estágios, de tal forma que possa desempenhar esse papel na sociedade e construir sua própria carreira e, se for esse seu desejo, também construir sua vida familiar.

Tizio (2003, p. 165), em um capítulo do livro “*Reinventar el vínculo educativo*”, organizado por ela própria, discute as relações entre Psicanálise e Educação, com atenção especial à condução dos docentes no seu papel educativo. Valendo-se da perspectiva freudiana e lacaniana, a autora reafirma que o vínculo educativo tem uma função civilizadora, ou seja, o papel de transformar estudantes em cidadãos, o que, em termos psicanalíticos, implica em regular o gozo ou “introduzir o gozo no vínculo social pela via do sintoma, de acordo com os modos socialmente aceitáveis”. Na medida em que o discurso pedagógico opera com os ideais de cada época histórica, institui-se um aparato regulador do gozo, permitindo ao sujeito obter um prazer regulado. Coloca em discussão a questão de que muitas das demandas sociais que o campo da educação social recebe têm a ver com as novas formas do sintoma e isto traz consequências para o vínculo educativo. Dito de outra forma, ao passo que nossa época usa de aparatos e artifícios para lançar a todos em um consumo exagerado e excesso de gozo, o discurso e as práticas educativas procuram dominar o que é próprio da dimensão pulsional, introduzindo os conteúdos culturais e instrumentos de apropriação da realidade pela análise e interpretação, tornando possível a recriação dessa experiência no mundo, sem se deixar submergir na onda hipermoderna.

A educação tem recebido uma grande demanda social, nesse momento histórico. Cada vez mais é possível observar que se delega à escola a solução de problemas de várias ordens, como se a educação devesse se ocupar de todas as questões da vida em sociedade. Na realidade, a educação se vê colocada cada vez mais como uma forma de controle social direto. Desta forma, “perdem-se as dimensões que precisam ser exercidas; no lugar da função civilizadora [...] encontra-se em primeiro plano a cara escura da cultura, o ódio que se expressa em toda tendência homogeneizadora”. (Tizio, 2003, p. 173)

Trata-se, portanto, de um fenômeno que, se não é universal, estende-se hoje a boa parte do mundo civilizado. O desconhecimento dos sintomas pelas instâncias de controle social tomou a forma de ódio ao sintoma e ao gozo que implica. Os tratamentos decorrentes dessa posição acabam por fixar o gozo, ao atacá-lo de modo direto, e aumentam o problema.

4.6 A questão do vínculo educativo e da autoridade epistêmica no cenário da educação superior na hipermodernidade

Percorrendo sucessivos períodos da história da humanidade, encontra-se a história da criação do livro, instrumento necessário em todo o processo de educação escolar. O livro, que foi criado na Antiguidade, na forma de manuscrito, era acessível somente para iniciados. E assim continuou ao longo da Idade Média e inícios da Idade Moderna. Somente com a invenção da imprensa, na passagem do período medieval para o período moderno, no século XV, abriu-se a possibilidade de acesso à leitura de um número maior de pessoas. Entretanto, foi no século XVII que a tecnologia de impressão permitiu a produção de livros com maior número de exemplares. Dessa forma, a nova era do período pós-imprensa é que propiciou o acesso à educação de grandes contingentes da população e não apenas das elites. Ariès (1986) retrata o surgimento gradativo da escola, a partir do século XV, a princípio como uma escola única (correspondente ao nível primário) e, nos séculos XVII e XVIII, como um sistema de ensino duplo, sendo o primeiro destinado para todos e o segundo (correspondente ao nível secundário) para a elite. Até então, alunos entre 10 e 20 anos estudavam misturados nas mesmas classes. Somente a partir do século XIX, iniciou-se a separação por idades.

Dessa forma, com o acesso gradativo aos livros, foi sendo implantado um sistema educacional que vinha substituir a transmissão oral pelas famílias de conhecimentos e práticas necessários para a sobrevivência e a vida em coletividade. A escola, tal como a conhecemos nos dias de hoje, estruturou-se e prolongou-se em novos ciclos somente nos dois últimos séculos.

Entra em cena, nesse contexto, o conceito de vínculo educativo, desenvolvido por Nuñez (2003), a partir das propostas de Herbart. Segundo ela, esse vínculo se faz com base em três elementos: o agente, os conteúdos da educação e o sujeito. Temos, em primeiro lugar, o agente da educação, que é portador de um saber a ser transmitido

ao educando. E é preciso que se tenha clareza de que a função civilizadora da educação se faz pela via do saber, abrindo os horizontes do sujeito. Dessa forma, o saber em jogo é o elemento principal para o estabelecimento do vínculo educativo.

Voltando aos autores que se debruçaram sobre o processo educativo, Nuñez (2003, p. 28) comenta que, na perspectiva de Hegel, cabe à educação “separar o instintual, limitar os apetites, restringir os caprichos, para canalizá-los na direção e maneiras que cada cultura oferece”; de acordo com Gramsci: “trabalhar contra a natureza para inscrever-se na cultura de sua época”; e ainda segundo a ótica de Herbart: “transmitir elementos dos patrimônios culturais às novas gerações [...] garantindo o acesso aos recém chegados à cultura”.

Em uma conferência proferida em Belo Horizonte, publicada em um periódico da PUC Minas, Tizio (2007, p. 193) volta a trabalhar com essas categorias. Começa por afirmar que “A função educativa é uma função civilizadora, pois pretende regular o gozo pela via do interesse e da promessa de futuro”. E faz uma distinção entre pretender regular o gozo pela via do interesse e consentimento do sujeito e querer apagar essa modalidade de gozo para procurar instaurar um universal. Entretanto, cada vez mais, as escolas recebem demandas de controle social, ou seja, de resolver problemas de adições, conflitos familiares, violência juvenil. Ela comenta que a educação é uma forma de controle social que necessita do consentimento do sujeito e para consegui-lo é essencial que se lance mão de um outro elemento, presente na formação do educador, que é a relação com o conhecimento, com a cultura.

4.7 Em conclusão

Diversos cientistas sociais, como antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, jornalistas, psicólogos, professores universitários, educadores, além de filósofos, teólogos e psicanalistas têm-se dedicado a buscar analisar e compreender os fenômenos de nossa época, chamada por alguns pesquisadores de pós-modernidade e, mais recentemente, de hipermodernidade. O presente estudo voltou o seu foco para o campo da educação e, mais especificamente, para a educação superior, que atravessa, no mundo ocidental como um todo, um momento de crise. A escolha teórica privilegiou as contribuições de sociólogos e psicanalistas, que têm voltado sua atenção para as questões envolvendo a educação e seu papel em tempos de

hipermodernidade. Além disso, procurou-se examinar, de modo particular o exercício da docência na educação superior e suas implicações.

Para análise dessa temática, foram tratadas nesse artigo as questões envolvendo as transformações pelas quais vem passando a universidade nesse período, o novo papel que vem exercendo as ciências modernas e suas novas tecnologias, que têm afetado não só a educação, mas toda a vida em sociedade, o capitalismo, concebido atualmente como sistema econômico hegemônico, após a queda do socialismo, os novos hábitos de consumo na vida cotidiana. Também foram abordadas as mudanças envolvendo a visão de mundo, com o fim das grandes narrativas.

Por fim, uma atenção especial foi dedicada ao campo da educação, focalizando as temáticas que dizem respeito mais de perto aos professores: o ato educativo, o vínculo educativo e a autoridade epistêmica. Tais conceitos podem não ser novos, mas o seu resgate abre novas perspectivas para o exercício da função docente e, sobretudo, para a valorização da condição docente e enfrentamento dos desafios que os tempos de hipermodernidade têm trazido para o ambiente acadêmico da universidade.

5. A CONDIÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DILEMAS E DESDOBRAMENTOS

Resumo

O presente artigo se propõe discutir as possíveis consequências para o exercício da profissão docente no ensino superior, considerando a complexificação ocorrida nesse campo, em decorrência, por um lado, das exigências e aprimoramentos inseridos nas novas legislações referentes a esse nível de ensino e, por outro lado, das transformações trazidas pela atualidade hipermoderna. São focalizadas as múltiplas demandas que incidem sobre o professor universitário, como a exigência de aumento gradativo de qualificação profissional, a partir das últimas décadas do século XX e as duas primeiras do século XXI; a necessidade de contínua atualização teórico-prática, tendo em vista o rápido aumento do número de pesquisas e publicações acadêmico-científicas; a familiarização com as novas tecnologias de informação e comunicação; a ampliação das relações com o saber; o conhecimento das novas práticas trazidas pela hipermodernidade, presentes nas novas gerações de alunos. Em seguida, passa-se a examinar as duas hipóteses enunciadas na Introdução desse estudo, discutindo sua relevância, significados e possíveis confirmações. Também serão abordadas as manifestações de mal-estar estudantil e suas possíveis conexões; as possibilidades de irrupção do mal-estar docente. Por fim, após todo esse levantamento, feito ao longo do trabalho, com o auxílio de diversos sociólogos, filósofos, educadores e psicanalistas, resta concluir em que medida pode-se considerar que a condição docente avançou para o exercício da profissão de professor/a, com melhores condições de trabalho e vida, ou se, pelo contrário, passou a desestimular os próprios docentes, que preferem desistir a enfrentar diariamente uma luta que parece não ter vencedores, transformando todos os atores em perdedores. Para aqueles que não perderam a esperança de dias melhores para a condição docente, torna-se relevante a proposta da psicanálise de reinvenção do vínculo educativo e conquista de reconhecimento da autoridade epistêmica, com o suporte das próprias Instituições de Ensino Superior, abrindo-se espaços de fala e de interação entre os docentes e ainda com a participação dos próprios discentes.

5.1 O exercício da profissão docente, as novas legislações e as atualizações tecnológicas

O Brasil conviveu, durante dois séculos, desde o início do século XIX, com exigências muito pequenas para o exercício da docência, em todos os níveis. Na educação infantil (antes denominada educação pré-escolar), nunca foram reconhecidos os direitos dos educadores como professores, com exceção de um pequeno número de escolas privadas. Na educação básica (antes dividida em três segmentos: curso primário, curso ginásial e curso secundário), ao longo de quase todo o século XX, bastava ter o conhecimento de determinada matéria para poder lecionar, sem exigência de diploma superior. Somente nas capitais e grandes cidades, a partir de meados desse último século, passou-se a exigir um diploma de curso superior (não necessariamente de licenciatura), para poder lecionar uma matéria relacionada com aquele curso. Assim, cidadãos com graduação em Direito lecionavam Português, outros com graduação em cursos da área da Saúde lecionavam Biologia, aqueles que tinham concluído um dos cursos de Engenharia lecionavam Matemática ou Física. Nas cidades do interior, na falta de candidatos com algum tipo de graduação, bastava ter o diploma do chamado Curso Normal para lecionar em todo o ciclo da Educação Básica.

No início do século XXI, na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, novas exigências foram colocadas. Gradativamente, tornou-se regra a necessidade de ter feito licenciatura em determinada área para poder se candidatar a lecionar uma disciplina específica, na Educação Básica.

No ensino superior, a legislação existente, anteriormente à nova LDB, estabelecia como condição para lecionar ter concluído o mesmo curso de graduação ou, no mínimo, ter feito a matéria específica, em outra graduação. Foram sendo implantados, pouco a pouco, os cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, que não habilitavam para lecionar, mas constituíam um reforço no conhecimento da área. Dessa forma, esses últimos certificados passaram a ser incorporados nos editais de seleção de professores universitários. A grande mudança veio com a obtenção de título em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, no nível de mestrado ou doutorado. Embora, a princípio, esse título não fosse obrigatório, em poucos anos, as IES incorporaram a exigência de mestrado em seus editais de seleção de professores, tendo em vista o novo sistema de Avaliação de Cursos de Graduação, implantado pelo

Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A aprovação e incorporação dos princípios previstos na LDB trouxe duas importantes consequências: 1) O reconhecimento da docência, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior, como profissão. A situação bastante generalizada, que existia nas universidades (até mesmo nas públicas) e em outras IES, de incorporação da atividade docente como um complemento de carga horária e renda, bem ainda como um atestado de competência para o exercício da atividade liberal no mercado de trabalho, foi sendo substituída, rapidamente, nas universidades públicas e, gradativamente, no setor privado. 2) O aumento da exigência, sobretudo em relação ao maior aprofundamento na área de conhecimento, para o exercício da docência. Em outras palavras, ao se colocar como requisito um maior nível de qualificação dos professores universitários, possibilitou-se o também o aumento da qualidade da formação acadêmica e profissional dos estudantes, nos cursos de graduação.

A valorização da docência, de modo particular no ensino superior, contribuiu para a expansão da Pós-Graduação *stricto sensu*, tanto nas universidades públicas quanto privadas. Por um lado, os professores que já exerciam seu ofício nas universidades precisavam obter um nível mais elevado de qualificação, uma vez que a Pós-Graduação *lato sensu* já não era mais suficiente. Além disso, estudantes de graduação em número crescente começaram a incluir a docência nos cursos de graduação como uma das possibilidades do exercício profissional, depois da obtenção do título de mestrado. Dessa forma, ampliou-se o número de candidatos às vagas de professor universitário, nos editais de seleção.

Pode-se discutir quais seriam os melhores modelos de universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Já existe uma razoável produção de artigos sobre o assunto (DRÈZE E DEBELLE, 1983; CHAUI, 2000; MENEGHEL, 2001; SCHWARTZMAN, 2001; SILVEIRA E BIANCHETTI, 2016; MARCON E ALVES, 2022). Em diversos países, existem pelo menos dois modelos de escolas superiores: escolas voltadas para o ensino e a pesquisa, de natureza acadêmica, e escolas politécnicas voltadas para a formação profissional. No Brasil, entretanto, o modelo é unificado, bem como o sistema de avaliação das IES e dos cursos de graduação: o modelo é um misto de formação profissional e acadêmica. Os estudos de Marcon e Alves (2022), levaram à conclusão de que o Brasil adotou uma fusão de dois modelos:

o modelo napoleônico, voltado para o ensino profissional, e o modo humboldtiano, voltado para a pesquisa. Posteriormente, sobretudo após a promulgação da nova LDB, passou-se a cultivar também a extensão, constituindo um tripé dito indissociável, como estabelece a Constituição Federal (1988).

A partir da LDB, ensino, pesquisa, extensão, produção científica e publicação passaram a fazer parte do universo do professor universitário, além da busca por uma qualificação de mestrado ou doutorado. Aumentaram, dessa forma, as expectativas em torno de uma maior qualidade da participação do docente nas atividades acadêmicas, como também de suas contribuições para o avanço da área de conhecimento, por meio de produções acadêmicas, participações em eventos locais e ainda em congressos em outros estados, orientações de trabalhos de conclusão de curso, exercício de atividades administrativas, em funções de coordenações de setores, áreas, laboratórios, filiações a associações e grupos profissionais externos à universidade. Todas essas atividades e funções supõem um avanço contínuo na área específica de conhecimento e formação profissional, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, o que significa um grau ampliado e contínuo de estudos e escrita de textos, de modo geral fora do horário de trabalho. A semana de cinco dias transformou-se em sete dias, com toda certeza.

É preciso pensar ainda nos avanços das tecnologias digitais, que estão presentes na vida das pessoas, não só no trabalho, mas também na vida particular, sobretudo nos relacionamentos interpessoais. Quais são as implicações desse novo universo, envolvendo informação e comunicação, na vida do professor? Um dos aspectos já mencionados em um artigo anterior diz respeito à quebra de barreiras entre o mundo do trabalho e o âmbito da vida pessoal. De acordo com Oliveira e Silva (2012, p. 194), “O mundo na atualidade está se delineando pelos avanços das tecnologias [...] nos meios de comunicação, informação e no acesso ao conhecimento. Tais transformações têm (ocorrido) na educação, no ensino, na produção científica e tecnológica.” Cabe ao professor acompanhar toda essa evolução de modo contínuo para não se desatualizar e correr o risco de não conseguir se articular com os meios de comunicação e as diversas mídias presentes no cenário da educação. Uma das mudanças mais evidentes se deu durante a pandemia desencadeada pelo vírus SARS-COV2, quando as aulas presenciais passaram a ser ministradas de modo remoto. Naquele período, a grande maioria dos professores tiveram que aprender rapidamente a operar com o novo sistema, com o qual não estavam familiarizados.

Ocorre que, em função dessa nova experiência, mesmo com o retorno às aulas presenciais, diversas disciplinas passaram a ser ministradas no formato híbrido, em parte presencialmente, em parte *online*, de modo permanente. Ou seja, o que era feito de modo contingencial passou a ser incorporado na função docente, exigindo novas atualizações.

5.2 O professor e a educação de jovens nascidos na hipermodernidade

Ao desenvolver suas atividades profissionais em um mundo com diferenças marcantes em relação ao século XX, nas palavras de Oliveira e Silva, 2012, p. 195), “entende-se que o docente da Educação Profissional e Superior assume grandes responsabilidades na educação e formação profissional de seus alunos, a fim de que eles possam estar preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno.” Trata-se agora não só de tomar conhecimento das questões trazidas pela hipermodernidade, presentes nas novas gerações de alunos, mas, ao mesmo tempo, de se diferenciar dos jovens e, por outro lado, contribuir para a formação de valores, princípios, compromissos, competências cognitivas, instrumentais e interpessoais e novas habilidades. Tais tarefas foram agregadas ao fazer dos professores pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) criadas para os cursos de graduação, previstas pela LDB. Dessa forma, passou a ser tarefa dos professores, ao lado da formação acadêmica e profissional, também a formação para o exercício da cidadania. Pode-se observar que essa última questão, até o início do século XXI, era tratada de modo genérico, deixando-se a cargo de cada docente a escolha dos valores ou competências a serem trabalhados com os seus estudantes. Nas duas primeiras décadas desse século, foram estabelecidas por comissões de especialistas de cada área, as DCN de modo detalhado, incluindo os princípios para o exercício da cidadania, relacionados à área profissional.

Muito embora a grande maioria dos professores do ensino superior já tenha obtido a titulação de mestrado ou doutorado, aprimorando os seus conhecimentos, bem como a arte de pesquisar sobre temáticas diversas, tendo se preparado muito bem para a docência em nível superior, ainda falta uma lacuna a preencher. As universidades, bem como os Programas de Pós-Graduação não contemplam a questão das novas gerações, nascidas na transição do século XX para o século XXI,

portanto, em plena época da hipermodernidade (Bauman, 2004; Lipovetsky, 2007). Como se preparar para lidar com esses jovens, em um trabalho educativo?

É preciso procurar entender o que a atualidade hipermoderna traz de novo, incluindo os avanços teóricos, metodológicos e instrumentais, mas também as mudanças nas relações sociais, nas formas de lidar com a política, com o modo de governar, a economia, a cultura, a educação, o trabalho, as diferenças entre as pessoas, as relações afetivas e até mesmo a produção de conhecimento. Também é necessário apreender o que os jovens buscam na universidade, o que esperam de sua formação, da convivência com seus professores, quais são seus planos de vida, incluindo seu trabalho profissional. Ainda se tem nas universidades brasileiras, mas também em grande parte dos países do mundo, uma tradição que resiste a mudanças, qual seja a de destinar ao docente a posição de mestre, com todo o seu discurso, enquanto os estudantes ocupam o lugar de ouvintes, podendo, no máximo, formular 1perguntas. O que se pode perceber é que essa posição passiva, embora seja cômoda, “tem produzido manifestações de desconforto e mal-estar, uma vez que os alunos fazem parte de gerações que estão ansiosas por ‘colocar a mão na massa’, mais do que simplesmente escutar os seus professores, podendo aprender com a experiência” ou com a própria pesquisa e estudo nas fontes existentes na internet (FELIPPE, 2024, p. 22). A hipótese que se pode levantar é de que os professores se esforçam para que os alunos entendam que não basta aprender a fazer, mas que é preciso conhecer o campo, a metodologia, os instrumentos de ação e, mais ainda, os fundamentos teóricos em que se ancoram essas futuras práticas profissionais, enquanto os alunos demonstram que não percebem valor nesse tipo de conhecimento e que não têm paciência com esses longos discursos, preferindo aprender a partir da experiência, a qual deveria estar interligada com as novas tecnologias digitais.

A hipótese acima, levantada a partir da escuta informal da experiência de professores de cursos diversos (FELIPPE, 2001), aponta para a formação de diferentes concepções de ensino e aprendizagem entre professores nascidos e educados no século XX e alunos nascidos na transição do século XX para o XXI. Tal dissonância certamente provoca no professor uma reação de desconforto e, muitas vezes, de mal-estar, sobretudo por ter que lidar com convicções construídas ao longo de sua formação e da própria trajetória como docente do ensino superior. Nada mais frustrante para um docente, que se prepara para oferecer a seus educandos o que considera como o conteúdo mais valioso de sua formação, na expectativa de que os

alunos também o reconheçam, do que receber uma reação de tédio e até mesmo de desconsideração. Nesse momento, passa pela cabeça do professor a ideia de desistir, de se desinvestir daquelas convicções e até mesmo mudar de profissão.

Para isso, espera-se que esse profissional reflita sobre suas ações e busque inovar suas práticas, aprimorando seus conhecimentos e recursos pedagógicos para que possam proporcionar uma formação crítica e atuando de forma que seus alunos se preparem para exercer sua cidadania com base nos conhecimentos e habilidade apreendidos neste século XXI.” (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 195)

5.3 A condição docente no século XXI em tempos de mudanças

A expressão ‘condição docente’ tem sido usada por pesquisadores universitários, dedicados à investigação em educação. Embora não se trate de uma temática tão recente, uma vez que o trabalho docente tem sido objeto de publicações de vários autores, sobretudo ao longo do século XX, essa nova denominação tem chamado a atenção para a necessidade de pesquisa, sobretudo nos Programas de Pós-graduação em Educação de diversas universidades.

De acordo com Fanfani (2010), a docência é reconhecida como uma atividade laboral, uma vez que um grande número de pessoas trabalham ensinando em instituições escolares, públicas ou privadas. Muitos estudos ou pesquisas têm sido realizados com esses docentes, mapeando gênero, idade, nível de escolarização e outras características como nível de renda, estado civil, moradia e posse de outros bens. Também outras dimensões, de natureza subjetiva têm sido analisadas. Uma delas, que possivelmente tenha se transformado em uma das questões mais significativas, é a da definição coletiva da identidade dos docentes.

O grupo de professores integrantes do PRODOC – Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente, criado em 1997, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com adesão de docentes de outras universidades, tem contribuído para a ampliação da abrangência de pesquisas, de modo especial no PPG em Educação da UFMG, do qual vários deles fazem parte. Esse Núcleo tem proposto temáticas como “processos constitutivos da docência; dimensões materiais e simbólicas da docência; condições laborais, experiências e práticas pedagógicas; formação acadêmico-profissional e desenvolvimento profissional de professoras/es da educação básica e superior; dimensões de classe, gênero, raça/etnia e orientação

sexual”, mas também outras investigações voltadas para “as/os professoras/es como sujeitos socioculturais; vidas e histórias individuais e coletivas das/os professoras/es da educação básica e superior; processos formativos e práticas culturais.” (DINIZ-PEREIRA, 2018).

A professora Inês Teixeira, que foi uma das fundadoras e também desenvolveu trabalhos no PRODOC da UFMG, formulou várias contribuições sobre a noção de condição docente, que continuam alimentando elaborações de outros docentes, eventos acadêmicos e uma série de debates. Segundo ela, a condição docente deve ser apropriada em duas vertentes, que são complementares. Por um lado, trata-se de examiná-la em sua origem, aquilo que é fundante, que permite situar o docente em sua ação. Teixeira (2007, p. 429-431) refere-se, em primeiro lugar, à condição docente como a situação na qual um sujeito de torna professor. E só podemos entender a docência como um ofício que “se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro.” E, por outro lado, a condição docente delimita um estado, “a situação de um ser no conjunto de realidades ou de um homem na sociedade”. Dito de outra forma, “Trata-se [...] de uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos”.

A primeira constatação a se fazer é de que a docência não vem pronta, não está formatada previamente, não constitui um pacote já estabelecido, mesmo que seja com o acesso às assim chamadas melhores práticas metodológicas. Isso porque essa relação entre sujeitos socioculturais é da “ordem do humano”. E, dessa forma, na medida em que a docência se constitui entre os humanos, também compartilha de “seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos, suas tensões e incompletudes”.

Pensando na dimensão temporal da vida humana, “na docência estão presentes o passado, o presente e o futuro”. Trabalhando com a criança, o jovem ou o adulto, os docentes têm não só a tarefa de acolher esses “chegantes”, mas também de apresentar-lhes o mundo e introduzi-los na cultura, “para que as novas gerações, apropriando-se do passado, possam reinventar a vida em comum, realizando o novo de que são portadores”. A relação docente é, sem dúvida, “mediada pelo conhecimento”. A docência está implicada, portanto, em processos de formação humana, processos de construção do conhecimento, de transmissão, questionamento

e renovação da memória cultural. Mais do que o que se ensina, o que importa é a relação que se estabelece entre os sujeitos.

“A condição docente em sua realização”, como afirma Teixeira (2007, p. 435) “envolve [...] conflitos e tensões, em que não faltam problemas relativos [...] às dinâmicas e relações de poder e de força e à diversidade de interesses.” Em diversas reuniões, encontros, seminários e congressos, são frequentes as manifestações de insatisfação em relação à falta de respaldo e apoio de instâncias superiores, o que obriga os docentes a enfrentarem, solitariamente, situações de conflitos e problemas que extrapolam as funções que exercem, além de condições materiais e salariais ruins, em muitos casos.

“Como pesquisas e observações têm revelado, muitos professores se sentem ameaçados, sem autoridade e desvalorizados como docentes, o que pode ser um dos fatores de seu mal-estar.” (TEIXEIRA, 2007, p. 439). É importante verificar os estudos que têm sido conduzidos por pesquisadores, envolvendo a saúde psíquica dos docentes, não somente no Brasil, mas também em outros países, sobretudo na América Latina. As conclusões têm sido coincidentes, indicando a presença de transtornos psíquicos, tais como cansaço, depressão, melancolia, desmotivação, estresse, doenças psicossomáticas, levando, em muitos casos a pedidos de afastamento do trabalho ou até mesmo à desistência da profissão e procura de outras atividades de trabalho. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; TEIXEIRA, 2007).

Em um artigo sobre os professores como sujeitos socioculturais, Teixeira (1996) afirma que “Os(as) professores(as) como sujeitos socioculturais são pessoas vivas e plurais, que têm projetos, desejos e significam suas experiências no mundo de formas as mais diversas, sob influência de todas as dimensões que os constituem”. Também Diniz et al. (2011, p. 18) chamam a atenção para a existência do(a) aluno(a) como constitutiva do sujeito professor: “ [...] para se compreender como pensam, agem e sentem os docentes, não se deve desconsiderar que indivíduos concretamente constituem a categoria “aluno”, sujeitos com os quais os/as professores/as interagem.” Pensar as pessoas dos alunos/as nas escolas é entender que essa é uma presença viva, com todo o universo do qual fazem parte, com sua convivência familiar, amigos, colegas de trabalho, comunidade religiosa. E, principalmente, é preciso, no caso de um curso universitário, conhecer as razões pelas quais esses alunos estão ali, qual é

a importância da profissão escolhida, o que pretendem fazer com ela e como esperam que seja a vida futura que vão construir.

De grande importância, entre uma série de outros fatores que afetam o/a professor/a, é analisar a solidão que a docência implica, diante das múltiplas exigências não só intelectuais, mas também sociais, econômicas, culturais, geralmente sem ter a quem recorrer em suas dificuldades. Diniz et al. (2011, p. 19) pontuam: “Os/as professores/as querem e precisam ser vistos e ouvidos como seres integrais, portanto, abordar a formação docente respeitando-o/a como sujeito pressupõe também a defesa de suportes para que esse indivíduo possa exercer seu papel social.”

Affonso Romano de Sant’Anna (1986), escritor, doutor e professor em literatura brasileira, em um discurso de formatura, refere-se a uma frase de Roland Barthes, que considera, no mínimo, curiosa: “Há uma idade em que se ensina o que se sabe, mas em seguida vem outra idade em que se ensina o que não se sabe”. E, seguindo o raciocínio de Barthes, propõe: “o professor pensa ensinar o que sabe, o que recolheu dos livros e da vida. Mas o aluno aprende do professor não necessariamente o que o outro quer ensinar. [...] Assim, o aluno pode aprender o avesso [...] aquilo que o mestre nem sabe que ensinou.” Tudo isso é muito interessante! Por mais planejadas que sejam as aulas, por mais fundamentado que seja o raciocínio, nem sempre o aluno vai aprender o que se pretende ensinar...

Assim como nem sempre os professores sabem o que os alunos estão aprendendo, também é possível depararmos com esses educadores em uma posição de desestímulo, adoecimento e dificuldade de manter sua autoridade. Nas salas de professores, tem sido comum os professores se reunirem em torno das mesmas queixas sobre alunos “sem limites, sem respeito, sem compromisso, indisciplinados, violentos, desinteressados” (Teixeira, 2007, p. 439). O professor Miguel Arroyo (2004) usa a expressão “imagens quebradas”, que dá título a um de seus livros. Além das dificuldades de se relacionarem e ensinarem aos alunos, um número crescente de professores também apresentam dificuldades relacionadas à sua autoimagem, que acarretam limitações no exercício da docência.

Tais queixas têm sido captadas em pesquisas, que as denominaram de mal-estar docente ou como crise da docência, que têm gerado tanto o adoecimento dos professores, bem como seu afastamento, temporário ou permanente, do trabalho. Teixeira (2007, p. 441) ainda acrescenta que “Não faltam [...] os sentimentos de culpa,

de desesperança, de incerteza, de desmotivação e de impotência frente aos desafios que os professores têm que enfrentar.”

Embora se possa observar que tais fenômenos ocorrem com mais frequência na Educação Básica e, de modo especial, no contexto das escolas públicas, o ambiente universitário não está completamente imune a esses fenômenos. Para que se possa compreender melhor o que acontece no cenário da Educação Básica, mas principalmente na universidade, que é foco dessa pesquisa, não se pode deixar de levar em conta a cultura da hipermodernidade, que tem levado a lógica capitalista, baseada na razão instrumental, a um extremo, com repercussões no sistema educacional e destaque para a condição docente, nesse novo mundo.

Como foi anunciado na Introdução desse estudo, foram construídas duas hipóteses, para servirem de *leitmotiv* para a circulação de ideias, conceitos, observações, críticas, queixas, experiências, sofrimentos vividos pelos docentes e seus alunos, em escolas e outros ambientes educacionais. Trazendo as hipóteses para a discussão, tem-se uma vivência que é familiar para todos que lidam com instituições educativas, desde os diretores, gestores, professores, funcionários, alunos, familiares e outros atores: alguma coisa está fora de lugar! Falta afinação! Falta ritmo! Falta sintonia fina! Falta deixar-se impregnar pelo texto ou pela música! Todos parecem estrangeiros na cena que está sendo representada, ao invés de serem os atores que conduzem, criam e fazem acontecer a peça!

Vamos, então, ao que está por trás da ribalta, no palco da vida, que não aparece, mas que, na verdade, ocupa sempre o lugar principal. Vamos voltar, por um momento, ao discurso do capitalista, tal como Lacan o concebeu, mas agora tratando-o de uma forma metafórica. Nos discursos anteriores (do mestre, do universitário, da histórica ou do psicanalista), sempre haveria um personagem colocando o circo em movimento para se produzir algo, a partir do objeto do desejo, e buscar se aproximar do que se imagina que seja a verdade. Nesse caminho, todos teriam que esbarrar com interdições: nem tudo é permitido! Mas, no discurso do capitalista, derruba-se essa barreira: tudo passa a ser permitido. Não há mais nada que não possa ser desejado e experimentado. Aliás, nem precisa desejar: tudo já foi imaginado, criado, providenciado e colocado ao alcance das pessoas. Atender a proibições e abrir mão de prazeres imediatos, em troca de algo que ainda está distante, lá no futuro? Para que, se o gozo está aqui, perto de todos, o tempo todo! E quem é esse personagem principal, esse Outro? O patrão? O chefe? O diretor? O coordenador? O professor?

Esse último parece representar uma total falta de sintonia com o mundo hipermoderno. Em outras palavras, o professor parece vir de um outro universo, repleto de regras, tarefas, muito trabalho e a promessa de um prêmio a ser alcançado em um futuro distante, mas ainda bastante incerto. Por que não ficar no mundo da fantasia, dos prazeres imediatos, de fazer só o que se deseja, sem nada para aborrecer e sem abrir mão de nada?

Mas, depois de toda essa fantasia, precisamos colocar os pés no chão de novo. O patrão, o chefe, o diretor, o professor, todos eles existem! Assim como existe o pai (ou, pelo menos, deveria existir)! No entanto, em muitas situações, não se sabe mais quem é o pai. Ou ele não quer mais ser o pai. Ou foi destituído do lugar de pai. As regras e normas que deveriam se aplicar a todos, são ignoradas, como se não existissem.

É preciso retornar ao dia a dia, às percepções, expectativas, representações de cada lado e às hipóteses que foram formuladas ainda na Introdução desse estudo.

O que diz a primeira hipótese?

Os estudantes de ensino superior têm construído uma representação de seus professores como sujeitos que têm pouca sintonia com o mundo presente, pouco domínio das novas tecnologias de informação e comunicação e uma visão ultrapassada do mundo do século XXI, ainda que possam reconhecer o domínio de campos de conhecimentos teóricos e a capacidade do exercício das práticas profissionais por esses docentes. Entre os docentes do ensino superior prevalece uma percepção dos discentes como pouco dedicados à sua formação teórico-prática, sem compromisso com os estudos, desinteressados ou mesmo indisciplinados, manifestando, por vezes, atitudes de desrespeito ou de violência simbólica, embora possam reconhecer a capacidade criativa dos estudantes e de buscar soluções próprias para as dificuldades propostas pelas diversas matérias acadêmicas. (FELIPPE, Introdução, 2024, p. 22)

A primeira hipótese foi formulada, tendo em vista as reações de ambos os lados, envolvendo docentes e discentes, diante da questão geracional e intergeracional na sala de aula e na docência. As diferenças de idade tornam-se visíveis, em diversos cursos superiores, considerando-se que a maioria dos estudantes têm entre 18 e 24 anos, uma pequena porcentagem está acima de 25 anos

e, um número um pouco mais reduzido, tem mais de 50 anos. Ocorrem, em alguns casos, episódios do que tem sido chamado de etarismo ou preconceito e discriminação em relação à idade. Mas, no caso dos professores, embora profissionais mais jovens, em torno de 30 anos, estejam iniciando sua carreira como docentes, a grande maioria tem 45 anos, em média, e um número menor, mas ainda significativo, tem mais de 50 anos. E, ainda que os professores disponham de instrumentos de controle (avaliação) e de intervenção (poder disciplinar), seu maior trunfo está no conhecimento, ou seja, o domínio de uma área do saber. E, mesmo que isso não seja percebido com clareza pelos estudantes (que, em sua maioria, são muito mais jovens), a necessidade de formação continuada, bem como de informação atualizada sobre o exercício profissional no mercado de trabalho, aproxima os docentes dos estudantes, ainda que possa prevalecer a atitude de preconceito relacionado ao etarismo citado acima.

Do lado dos docentes, na sua percepção dos estudantes, um outro tipo de preconceito parece ter-se configurado como reação ao etarismo. Em muitas situações, os professores atribuem aos estudantes a falta de compromisso, de empenho na formação acadêmica e profissional, o desinteresse pelo conhecimento e até mesmo a agressividade, em determinadas ocasiões. Tais atitudes podem gerar três diferentes tipos de reações por parte dos professores: 1) uma parte dos professores, diante de atitudes de preconceito, de rejeição ou mesmo de indiferença dos alunos, assume uma posição de distanciamento afetivo de seus alunos, cumprindo somente (e rigorosamente) o seus papéis de ensinar, registrar a frequência, avaliar, aprovar ou reprovar, como se os alunos e suas atitudes, não existissem; nesse caso, tais professores procuram blindar-se em relação aos preconceitos dos estudantes, usando de suas atribuições e prerrogativas, para lidar com situações adversas, procurando não se deixar afetar pelas mesmas; 2) outra parcela dos professores procuram aproximar-se dos alunos e conquistar sua confiança e aceitação, o que pode produzir resultados favoráveis em algumas turmas, mas não em outras; nesse caso, os professores que assumem essa posição passam a depender da reação dos alunos, que nem sempre estão dispostos a colaborar ou facilitar a vida de seus docentes, o que pode resultar em sofrimento psíquico e dificuldade de manter o ofício professoral; 3) uma terceira posição possível é a de não abrir mão das funções professorais, mas também adotar uma atitude de chamada e incentivo aos alunos para aumentar seu envolvimento, sobretudo com a participação em atividades práticas, usando de sua

criatividade. Do ponto de vista desses professores, é parte integrante e essencial da função docente propor desafios aos seus estudantes, no sentido de provarem que são capazes de enfrentar o que, a princípio, parece muito difícil (ou mesmo impossível), superando esses obstáculos e apresentando bons resultados de aprendizagem. De modo especial, quando esses tipos de tarefas envolvem um trabalho com um público externo, a realização dos objetivos torna-se ainda mais gratificante, uma vez que foram capazes, com suas ações, de beneficiarem um grupo de pessoas ou uma comunidade. É o que tem acontecido, por exemplo, nas Atividades Curriculares de Extensão, recentemente introduzidas nos currículos de todos os cursos de graduação do país e produzindo publicações acadêmicas, que envolvem os alunos participantes e os próprios professores. Tanto nas universidades públicas, quanto nas comunitárias e confessionais, diversas publicações sobre essa temática foram lançadas nos últimos cinco anos. Um exemplo é o artigo “Prática curricular de extensão: Da experiência exitosa à formação necessária” (CARVALHO; FELIPPE, 2019), publicado em um ebook organizado pela PUC Minas, contendo 30 artigos elaborados a partir de experiências vividas nas Atividades Curriculares de Extensão em diversos cursos de graduação da universidade. (BARROS; ALBUQUERQUE, RESENDE, 2019).

De toda forma, considerando esses três cenários, a responsabilidade dos professores em relação aos estudantes é grande, na medida em que contribuem para que eles se preparem para enfrentar um mundo em mudança e com desafios cada vez maiores. Mas não se pode ignorar que a atualidade hipermoderna tem criado um distanciamento cada vez maior entre docentes e discentes em relação a diferentes modos de vivenciarem as relações sociais e afetivas, suas representações de economia, política, cultura, educação e até mesmo do trabalho. Também não se pode ignorar que os modos de se relacionarem com o conhecimento também tem mudado. Enquanto os professores valorizam os saberes oriundos das epistemologias, concepções teóricas, que fundamentam as práticas profissionais, diferentes metodologias que sistematizam as pesquisas, os estudantes estão mais voltados para a sua própria experiência com o mundo em que vivem, de modo especial com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, com destaque especial para as trajetórias para se chegar ao conhecimento e a rapidez com que se pode chegar. Consequentemente, cada grupo constrói suas próprias ideias sobre o processo de ensino e aprendizagem: do lado dos professores do século XX, a ênfase fica voltada para os modelos teórico-práticos, nessa ordem; já do lado dos estudantes, a ênfase

passa, em primeiro lugar pela própria experiência, pelos contatos pessoais ou virtuais com *youtubers*, *digital influencers*, criadores de conteúdo, criadores de jogos digitais, gerenciadores de aplicativos de inteligência artificial e outros profissionais das tecnologias digitais; também passa pela busca de conteúdo em vídeos ou filmes curtos no *youtube*, pelas conversas sobre assuntos variados no *whatsapp*, *facebook*, *instagram*, pelos contatos no *Linkedin* e outros dispositivos, pela leitura ocasional de textos incluídos nas referências bibliográficas das disciplinas teóricas. Mesmo que os universos, formas de vida, interesses, percepções da vida humana, animal e ambiental, tipos de conhecimentos, novos saberes, participação em eventos culturais, políticos e sociais sejam diferentes, o que se pode pensar como possibilidade de superação ou diminuição dos preconceitos, de parte a parte, e trabalho conjunto em busca de novos saberes e métodos de intervenções profissionais?

É preciso perguntar, então, o que cada geração tem a aprender com a outra? Certamente, o maior aprofundamento teórico-prático dos docentes, na sua nova trajetória em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, constitui um balizamento bastante importante para os jovens em formação. Por outro lado, a imersão dos discentes nesse mundo novo da atualidade hipermoderna também propicia novos modos e conteúdos de aprendizagem, que podem ajudar os seus professores a entenderem melhor em que mundo seus alunos estão vivendo.

O que diz a segunda hipótese?

Diante do aumento expressivo das atividades de trabalho, que foram sendo atribuídas aos docentes, alegando-se que fazem parte de sua atividade letiva, há duas posições possíveis que costumam ser tomadas: o enfrentamento de todas as dificuldades e sobrecarga, permanecendo e evoluindo no trabalho ou, pelo contrário, depois de uma série de tentativas e esforços para lidar com situações adversas e desgastantes, a decisão pela desistência do lugar de docente, buscando outras atividades de trabalho. (FELIPPE, Introdução, 2024, p. 23-24)

Com relação à segunda hipótese, para quem está há mais tempo no ofício professoral na universidade, é perceptível o aumento da carga de trabalho sobre os docentes. Para aqueles que ainda têm uma carga horária contratual baixa, o desejo é de aumentar esse contrato de trabalho e, se possível, chegar a um regime de trabalho

integral. Para aqueles que já têm carga horária integral, o número de aulas é elevado, chegando até a 30 aulas por semana, complementando-se as demais horas com tarefas administrativas. Esses professores, de modo geral, não se queixam, uma vez que a carga horária integral eleva a remuneração, que se torna mais atraente. Entretanto, o desgaste pessoal é grande, trazendo não só o cansaço, mas também uma série de problemas de saúde, cujo tratamento, geralmente, fica adiado para o período de férias coletivas. Além disso, as IES privadas têm usado de várias estratégias para aumentar o número de alunos e, portanto, a sua lucratividade. Um desses artifícios passou a ser a redução do ensino presencial, usando a margem permitida legalmente de 40% possível de ser usada no formato de ensino remoto, nos cursos presenciais, que diminui o número de deslocamentos para o *campus* ou os espaços físicos onde ficam as salas de aula. Outra estratégia, bem mais eficaz, passou a ser a oferta cada vez maior dos cursos à distância (EaD), com redução do espaço físico quase a zero e, conseqüentemente, a cobrança de mensalidades mais baixas, nesses cursos, compensadas pelo maior número de estudantes. Uma outra forma de aumentar o lucro tem sido usar os professores de forma polivalente, ou seja, transformar os professores em uma espécie de “faz tudo”, atribuindo-lhes uma série de atividades administrativas, gerenciais, de marketing, de comunicação jornalística, de organização de eventos, de coordenações diversas. Observe-se que, um número significativo de IES privadas adotou uma remuneração menor por essas atividades ditas administrativas. Todos esses artifícios diminuem os custos das IES e atraem mais alunos, considerando-se os preços menores, no mercado de formação profissional. Entretanto, a sobrecarga de trabalhos de todos os tipos, ao invés de privilegiar os talentos, capacidades, conhecimentos e outras habilidades, que são próprios do exercício docente, em muitas ocasiões tem criado a necessidade de tratamentos de saúde, de modo especial quando se constata que ocorrem transtornos psíquicos relacionados ao trabalho.

Mais do que nunca, o exercício da profissão docente tem produzido um desgaste, não só no plano cognitivo e afetivo, mas também no próprio organismo e seu funcionamento, por meio de distúrbios psicossomáticos, que tendem a se agravar, na medida em que não são tratados.

5.4 A reinvenção do vínculo educativo: uma nova proposta para o ensino universitário

O artigo anterior abordou a questão do vínculo educativo como um conceito central na prática docente, em todos os níveis de ensino. Tizio (2003, p. 165), discute as relações entre Psicanálise e Educação, com atenção especial à condução dos docentes no seu papel educativo.¹⁵ Valendo-se da perspectiva freudiana e lacaniana, a autora reafirma que o vínculo educativo tem uma função civilizadora, ou seja, o papel de transformar estudantes em cidadãos, o que, em termos psicanalíticos, implica em regular o gozo. Na medida em que o discurso pedagógico opera com os ideais de cada época histórica, institui-se um aparato regulador do gozo, permitindo ao sujeito obter um prazer regulado. Ao passo que nossa época usa de aparatos e artifícios para lançar a todos em um consumo exagerado e excesso de gozo, o discurso e as práticas educativas procuram dominar o que é próprio da dimensão pulsional, introduzindo os conteúdos culturais e instrumentos de apropriação da realidade pela análise e interpretação, tornando possível a recriação dessa experiência no mundo, sem se deixar submergir na onda hipermoderna.

Observa-se na escrita e análise do discurso do capitalista, proposto por Lacan (1972/1978), que, ao modificar o discurso do mestre, o discurso do capitalista tornou toda forma de gozo possível, produzindo um real não regulado e fazendo sentir os seus efeitos em todos os campos da experiência humana, inclusive no campo da educação.

As consequências, na área educacional, não se fazem esperar, mas não são reconhecidas pelas instâncias de controle social. O que se busca é a erradicação do gozo. Mas, ao se tentar incidir diretamente sobre os estilos de vida, o vínculo educativo se degrada. De acordo com Tizio, quanto mais se reprime, quanto mais se tenta homogeneizar os estilos de vida, mais se segrega. “Mas o segregado não desaparece, se transforma em obstáculo que faz naufragar o discurso, é a mesma pedra na qual se tropeça a cada dia.” Como dizia Carlos Drummond de Andrade, poeta mineiro, “Tinha uma pedra no meio do caminho”. (DRUMMOND, 1928)

¹⁵ A temática do vínculo educativo tem sido abordada em outros artigos do autor. Dois deles, “O professor, a atualidade hipermoderna e a psicanálise” e “O fracasso escolar e a evasão na educação básica: Ensinamentos psicanalíticos” foram publicados em livros de coletâneas e constam nas Referências dessa tese.

A saída, do ponto de vista da psicanálise, é contrapor o vínculo educativo às medidas homogeneizadoras e autoritárias, criando novas referências na educação das crianças e jovens. Uma vez que esse tipo de vínculo não vem determinado, mas precisa ser reinventado a cada dia. Isso não significa que o ato educativo irá operar de forma leve, sem dor ou até mesmo sem frustração. Os educadores clássicos, trazidos à cena por Nuñez (2003) não temiam reconhecer a violência primordial necessária para seu funcionamento. Não se trata da violência, que se faz presente nas escolas de educação básica ou mesmo na universidade, sem limite, fruto do excesso de gozo, mas da violência simbólica, civilizatória, própria do ato educativo.

Outro elemento que também é essencial à função do agente da educação é o desejo de educar. Cabe, nesse caso, ao agente o papel de causar o interesse do sujeito. Para isso, esse professor-educador precisa estar interessado, motivado, causado: “A função do agente é fazer viver o legado das gerações, o patrimônio simbólico, para que o sujeito encontre ali o seu lugar. Se se pode falar do desejo de educar, poder-se-ia dizer que é o oposto da homogeneização.” (TIZIO, 2003, p.175).

São essas as condições para a existência e o reconhecimento da autoridade epistêmica. De acordo com Ferrari (2005), o agente da educação deve ser o primeiro a causar o interesse pelo legado cultural, pelo patrimônio simbólico que porta. O profissional da educação assume o lugar da autoridade no campo do saber, ou da autoridade epistêmica, que permite a entrada em cena da transferência, a qual se baseia em uma suposição do saber. Segundo Tizio (2003, p.175), “Não se trata de interrogar ao sujeito sobre o que quer, mas de colocar em jogo o próprio desejo do educador como aquilo que abre um campo de possibilidades.” É preciso, portanto, em primeiro lugar, o interesse do próprio agente da educação. Se não for assim, de acordo com a autora, é “letra morta”.

O que sustenta esse marco é o desejo do educador, que se dispõe a atender à particularidade do sujeito, sem ofertas preestabelecidas. “Do lado do educador, isto implica em tolerar um certo não saber, ainda que, sem dúvida, deva saber de sua especialidade. (Mas) não sabe sobre o sujeito, sobre seus interesses, nem sobre a apropriação que o sujeito fará e em que tempos.” Se o saber não se transforma em autoridade epistêmica, o que resta é “uma suposta relação eu-tu, centrada imaginariamente e geradora de tensões”. (TIZIO, 2003, p.173-175).

Um conceito fundamental é introduzido pela psicanálise em todo esse processo: o da transferência, que se baseia na suposição do saber. O vínculo

educativo não funciona se não há transferência. Mariotto (2017, p. 5) confirma que o processo de transferência assume um lugar central na educação. “Ora, aprender supõe sempre aprender com alguém. Esse que ensina será sempre colocado pelo aluno numa determinada posição que pode ou não proporcionar a aprendizagem.” E vai mais longe, ao comentar: “concordamos com Nuñez, que afirma que a autoridade do professor não é imposta ao aluno, mas outorgada ao professor pelo próprio aluno.” Entra em foco, portanto, a questão do poder e autoridade que são investidos no professor a partir do aluno, e também a do desejo tanto do aluno quanto do professor. Somente se o professor ocupar esse lugar de saber, que sua palavra terá poder suficiente para ser ouvida pelo aluno como algo que anime seu interesse. Mariotto (2017) tem a convicção de que da educação infantil à universidade, a transferência torna-se a mola propulsora do processo ensino-aprendizagem.

Olhando a questão do lado do sujeito, constata-se que o consentimento não é espontâneo: o sujeito sempre pode dizer não. “Na realidade, a educação é uma oferta, ou seja, uma oferta que aspira a criar consentimento, mas, por vezes, este não se dá.” (TIZIO, 2003, p.175) O que se passa do lado do sujeito? Em que circunstâncias ele diz não e a que se dirige o seu não? “Cada sujeito dá o seu consentimento em função de alguns prévios, pois o sujeito que chega à educação é um sujeito que já está marcado e existem marcas fundamentais que não se pode apagar.”

Portanto, o sujeito tem sempre uma escolha possível: pode dizer sim ou não, em função de sua própria modalidade de satisfação, até onde está disposto a chegar. A rigor, não existe o sujeito que dá consentimento a tudo e, se há, isso remete a uma patologia grave. O que se costuma chamar de fracasso escolar em geral também é a afirmação de um não. Ao oferecer ao sujeito elementos para poder fazer o melhor com as suas marcas, é preciso pensar que nem tudo é educável.

Cabe pensar aqui que a função educativa implica sempre em uma renúncia, uma disciplina, um limite. Se o sujeito não renuncia a certas satisfações imediatas, não pode aprender. “A renúncia pode-se fazer se há um reconhecimento no presente e uma promessa no futuro com a qual o Outro compromete seu apoio e outorga a confiança.” (TIZIO, 2003, p.176)

Trata-se, nesse momento, de abrir um lugar para o agente, recuperar a dimensão do desejo e não retroceder no intercâmbio com outros profissionais, mantendo a especificidade do próprio discurso. Reinventar o vínculo educativo é possível se houver um desejo em jogo. Da perspectiva da psicanálise, é preciso ajudar

a sintomatizar as novas formas de mal-estar. Diferentemente do extravio do gozo, a sintomatização o coloca sob a transferência e isto já é um princípio de regulação. Neste sentido, a contribuição da psicanálise é de introduzir a ideia de sintoma e dar alguns elementos para ajudar a diferenciar o sintoma do aparato de gestão do sintoma do sujeito. É necessário também ajudar a relançar a transferência dos profissionais com seu próprio discurso.

Em um artigo cujo título é, por si mesmo, inquietante – “Os Profissionais do Impossível” – mas que o bom leitor entenderá que é alusivo às profissões impossíveis, citadas por Freud –, Pereira (2013, p.489) afirma que a ordem desta impossibilidade, quando evidenciada, requer análises cuidadosas, menos apressadas e genéricas. Isso porque ela supõe relações de poder e suas insuficiências. Restam incertezas, desilusões e mal-estar civilizatório próprio da arte de educar, que os educadores batizam como “falta de limites, condutas associadas, zombaria, agressividade, violência, fracasso escolar, inclusão de pessoas com deficiências, alunos que não querem saber nada”. Termos que traduzem “o quanto tal arte é marcada por incongruências, incertezas e insurreições cotidianas”. Podemos pensar, junto com Perrenoud (1993), que as profissões classificadas por Freud (1925/1996; 1937/1996) como impossíveis, dentre elas as de educador e de analista, são aquelas que trabalham com pessoas e cujos resultados nunca podem ser previstos de maneira clara, havendo sempre a possibilidade do insucesso. Eis aqui o surgimento da impotência na função de educador, diante do fracasso escolar. Quem são os culpados? As famílias? Os professores? Os governos? A sociedade? No dizer de Pereira (2013, p.490), “Esse Outro é, em si, sua alteridade radical, ou seja, é aquele que se materializa no deficiente, prisioneiro, doente, paciente, aluno, enfim no diferente, e que sempre evocará respostas inesperadas de quem os conduz”. O professor, diante da manifestação da paixão pela ignorância, em que o aluno diz que não quer saber, vive a situação de impotência. E muitas vezes reage defensivamente com a posição: “se você não quer aprender, eu também não quero ensinar”. No entanto, por trás da impotência, esconde-se a impossibilidade. A primeira destitui o professor, mas não a segunda. É justamente a reação narcísica que impede o professor de professorar. Admitir a impossibilidade, de acordo com Pereira (2013), é abrir caminhos de possibilidades de ensinar, embora sempre haja algo não ensinável.

5.5 Para finalizar

Tudo indica que as hipóteses estão se confirmando, em grande parte das IES privadas, que visam lucro, de modo especial quando o trabalho é realizado em centros universitários ou faculdades isoladas, reforçando a ideia de que uma parte significativa das condições de trabalho está se deteriorando ou adquirindo uma complexidade bem maior do que nos dois últimos séculos. A grande quantidade de alunos, pelos quais um grupo de professores se torna responsável, bem como o acúmulo de outras tarefas, que os mesmos professores devem desempenhar e resolver, certamente tem aumentado o desgaste corporal, cognitivo, organizacional e afetivo dos docentes do ensino superior. E nada indica que essa condição docente irá melhorar.

Visto de outro ângulo, o pertencimento de docentes e discentes a diferentes gerações, especialmente pelo nascimento e imersão dos alunos mais jovens na atualidade hipermoderna, tem contribuído para produzir o fenômeno da pouca disposição desses estudantes para confiarem nos seus professores (com mais de 40 anos) e entregarem a eles o direcionamento de seu futuro profissional. Trata-se de uma visão limitada, com uma hipervalorização da condição jovem e dificuldade de ouvir o que é diferente? Qual seria o ganho de ouvir e trabalhar junto com docentes com uma razoável experiência de vida e um percurso profissional cada vez mais consolidado? Como se pode entender que pessoas mais jovens estejam tão preconcebidas em relação a professores mais experientes e com uma bagagem acadêmica e profissional mais abalizada e digna de crédito?

Por outro lado, todas essas questões relacionadas ao trabalho como tal, também se somam à necessidade de atualização contínua, com aumento constante de qualificação profissional, na forma de obtenção de titulação cada vez maior, participação em seminários, jornadas, congressos com apresentação de trabalhos, escrita de artigos para publicações em periódicos qualificados. E tudo isso, sem dúvida, sobrecarrega o corpo e o espírito, fazendo com que o/a docente adoça com mais frequência, e que a vida psíquica sofra outros danos, dos quais é necessário cuidar.

Resta a constatação de que, na maioria absoluta das Instituições de Ensino Superior, faltam serviços de apoio tanto aos docentes, quanto aos estudantes, aos quais possam recorrer nos períodos de interferência do próprio trabalho nas suas condições físicas e psíquicas, produzindo situações de esgotamento físico e transtornos psíquicos. Para os docentes, além de atendimentos dos serviços de saúde

e de psicologia, é de grande importância a abertura de espaços de fala e de interação na sua comunidade de professores, como também a possibilidade de momentos de diálogos com os estudantes, fora das salas de aula. Juntamente com a reinvenção dos vínculos educativos, o suporte das IES para os seus docentes pode prevenir danos maiores e ainda contribuir para a melhoria da condição docente e do exercício profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema “O professor universitário: construções sobre a condição docente no ensino superior na atualidade hipermoderna” para o desenvolvimento da pesquisa, que resultou nessa tese, tem um sentido muito particular para este autor, que acabou de completar a soma de 53 anos de trabalho docente no ensino superior, em uma universidade comunitária e confessional. Nesse caso, realizar uma investigação, tendo como figura central o professor universitário, é, de certa forma, rever uma trajetória na qual um universo de experiências, aprendizagens, descobertas, vivências de avanços e retrocessos, exercícios de funções variadas, frustrações e satisfações se misturam e produzem reflexões, que se espera que possam contribuir para a construção de novos percursos na formação de jovens universitários.

O ponto de partida da presente investigação se configurou com uma pergunta: “Ao se considerar a complexificação da educação superior brasileira, nas últimas décadas da atualidade hipermoderna, o que se pode dizer sobre a condição de professores do ensino superior para a formação acadêmica e profissional de jovens estudantes?” A proposta, portanto, foi de examinar as percepções, representações, proposições, iniciativas para solução de conflitos e impasses, uso de criatividade e de dispositivos tecnológicos, que foram se agregando à prática docente, tendo no horizonte a tarefa de contribuir, de modo especial, para o desenvolvimento do ofício professoral em IES comunitárias e privadas brasileiras.

Para essa empreitada, buscou-se contribuições teóricas que pudessem dar suporte às análises, discussões, elaborações em torno do conceito de condição docente, tendo-se recorrido a publicações de psicanalistas, capazes de usar os dispositivos teórico-práticos do campo psicanalítico, para pesquisar, discutir, analisar os impasses e crises da atualidade, na sociedade e na educação. Trata-se de uma psicanálise que discute e questiona a época atual de hipervalorização da tecnociência e do mercado, da sociedade do hiperconsumo e do prazer sem limite, da aceleração das mudanças políticas, sociais e tecnológicas. Nesse sentido, foi importante recorrer também a estudos de sociólogos e filósofos atuais, analistas da contemporaneidade, que vêm problematizando a chamada atualidade hipermoderna, a qual tem produzido uma série de transformações nas relações sociais, políticas, econômicas e até mesmo nas práticas educacionais.

Para se situar o presente estudo, envolvendo a condição de professores do ensino superior para a formação acadêmica e profissional de jovens estudantes, foi necessário fazer um breve histórico do ensino superior no Brasil. A constatação foi de que o Brasil sofreu um atraso enorme na implantação do ensino superior, comparativamente com as três Américas. Nos países da América Latina, colonizados por espanhóis, por exemplo, a implantação de cursos superiores iniciou-se já no século XVI. No Brasil, enquanto colônia portuguesa, havia uma grande restrição para a implantação de qualquer curso superior, encaminhando-se os candidatos a esse nível de ensino, pertencentes à elite brasileira, para a Universidade de Coimbra, em Portugal. Diante da iminência da invasão napoleônica em Portugal, no início do século XIX, a Coroa Portuguesa veio se instalar no Brasil e, somente a partir daí houve a autorização para a implantação dos primeiros cursos superiores em terras brasileiras. Não é difícil se imaginar o atraso cultural, social e econômico que essa política produziu.

Mais de cem anos depois, nas primeiras décadas do século XX, criou-se a primeira universidade brasileira, a Universidade do Brasil, depois renomeada como Universidade Federal do Rio de Janeiro. Até meados do século XX, outras universidades foram surgindo, havendo, nos anos de 1960, 20 universidades já instaladas. A maioria dessas universidades eram públicas, uma vez que cada Estado da Federação queria ter a sua universidade, federal ou estadual. Mas também foram se estruturando, pouco a pouco, as universidades confessionais. Já na segunda metade do século XX, nos anos de 1960, os governos militares impediram tanto a implantação de novas universidades públicas, como também o crescimento daquelas que já existiam. Houve, portanto, uma estagnação do setor público, no ensino superior. Em contrapartida, as instituições do setor confessional e do setor privado estavam liberadas e se multiplicaram. Esse crescimento do setor comunitário e do setor privado continuou até os anos de 1990. Somente no início dos anos 2000, com iniciativas de governos federais mais preocupados com a educação superior no país, foram criadas oportunidades de expansão das universidades públicas já existentes e implantados Institutos Federais, iniciativas que representaram um avanço na oferta do ensino superior.

Após o final dos governos militares e seu regime ditatorial, com a retomada dos regimes democráticos, foram promovidas diversas mudanças nas legislações brasileiras, a começar pela aprovação de uma nova Constituição Federal, em 1988,

que já previa avanços na educação superior. Seguiu-se a estruturação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, segundo a qual os professores de ensino superior deveriam ter a titulação de mestre ou doutor, obtida em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Houve um prazo inicial de tolerância de oito anos para se cumprir esse dispositivo, alcançando o índice mínimo de um terço de docentes com titulação de mestre ou doutor e um terço de docentes com regime de tempo integral. A partir daí, em 2004, criou-se uma nova sistemática de avaliação de cursos superiores pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), aumentando-se gradativamente a exigência do número de professores titulados.

O estabelecimento de novos índices, a partir das titulações de mestrado ou doutorado, para lecionar no ensino superior, de acordo com a nova LDB, contribuiu significativamente para a consolidação da profissão docente, mas aumentou, por outro lado, o leque de atribuições, tarefas e competências dos professores do ensino superior. As novas titulações também trouxeram um incremento nas produções acadêmicas, a partir de projetos de pesquisa e extensão. A ampliação das relações com os saberes, a partir da nova trajetória vivida pela maioria absoluta dos professores universitários, contribuiu para uma formação mais sólida e mais fundamentada do ponto de vista acadêmico.

É preciso não esquecer que os professores de ensino superior estão com um nível de preparação para desenvolver seu trabalho nas IES cada vez mais elevado, em termos teórico-práticos, a partir de sua imersão em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo nas últimas décadas, tendo obtido a titulação de mestrado e quase a metade já com titulação de doutorado, o que tem contribuído para aumentar significativamente a qualidade do ensino superior brasileiro, sobretudo nas Universidades.

Mas, e os estudantes? O que pensam e o que esperam da formação universitária? O sociólogo alemão Karl Mannheim (1928, citado por BORTOLAZZO, 2014) tornou-se uma referência, no estudo das gerações. Com inspiração em suas obras, criou-se uma classificação, que vem sendo adotada por diversos autores e sobretudo pelas áreas de Administração, Marketing, Sociologia, Comunicação, Ciência da Computação, Engenharias, nos países do mundo ocidental. Pode-se afirmar, com base nessas classificações, que a grande maioria dos atuais estudantes universitários pertencem às chamadas gerações Y e Z, nascidos entre o final do

século XX e início do século XXI. Autores diversos, especialmente os sociólogos, têm procurado estudar e descrever essas gerações (BORTOLAZZO, 2014; PORFÍRIO, 2023; BAUMAN, 2001; FEIXA; LECCARDI, 2010). São conhecidos como *millenials* ou nativos digitais. Eles se caracterizam por serem pertencentes a uma geração que surgiu na transição para a nova realidade tecnológica. Desenvolveram-se convivendo com uma diversidade de estímulos, com tarefas múltiplas e atividades variadas no dia a dia. Além disso, também apresentam um alto nível de informatização e conhecimento tecnológico, incluindo o uso de aparelhos como smartphones, relógios digitais, notebooks, tablets e outros dispositivos. Também tendem a ter um raciocínio acelerado e produzir em menor tempo, uma vez que surgiram em um período de avanço e inovação. Enquanto as gerações anteriores tinham um maior respeito pelas autoridades, os *millenials* e nativos digitais, embora possam entender o valor das posições, precisam ser convencidos do poder de liderança e organização daqueles que ocupam posições acima de si mesmos, na sociedade, no trabalho ou mesmo na universidade. Por fim, não se preocupam muito com horários e acreditam na independência e organização de fluxos por produtividade, não por carga horária.

Nesse momento – início da terceira década do século XXI – dois movimentos convergem para a mesma direção nas universidades: as novas tecnologias, que já fazem parte da vida cotidiana da grande maioria dos países do mundo, passam a demandar o seu lugar nos sistemas de ensino e formação de novos profissionais e cidadãos nos cursos de graduação; por outro lado, a posição passiva de jovens estudantes, escutando a fala de um professor em sala de aula ou mesmo em uma apresentação *online*, é cômoda, porém, já se apresentam reações de desconforto, uma vez que fazem parte de gerações que querem aprender a partir de atividades, mais do que simplesmente escutar os seus professores, acreditando que podem aprender com a própria experiência. Tudo indica que estão se constituindo, cada vez mais, duas forças que nem sempre tem coexistido de modo harmônico ou cooperativo: a do professor que se esforça para que os seus alunos não só aprendam a fazer, mas também compreendam, conheçam e fundamentem suas futuras atividades profissionais; a dos alunos, que não têm muita paciência com esses longos raciocínios e querem aprender, principalmente, a partir da experiência ou estudos pessoais. E essa experiência, na ótica dos alunos, deveria estar interligada diretamente com as novas tecnologias, o que tornaria o trabalho mais rápido, mais preciso, mais prazeroso e mais inovador.

Dessa forma, torna-se importante iniciar uma discussão sobre uma maior presença das novas tecnologias de informação e comunicação no contexto universitário, envolvendo docentes e discentes, seus impactos nos processos de formação acadêmica e profissional, bem como os possíveis conflitos e impasses produzidos por essa nova era, a era da hipermodernidade. Trata-se, sem dúvida, de novas tendências, que gradativamente passaram a se fazer presentes na vida cotidiana das pessoas, nos sistemas produtivos e também nas universidades. Por outro lado, torna-se necessário um exame crítico para que se possa entender melhor o que tem acontecido com os professores e seus alunos, a partir das mudanças aceleradas que tem incidido nas suas comunicações e relações. Considerando-se que as tecnologias digitais têm uma proximidade muito grande com a tecnociência e com o capitalismo, vale a pena recorrer à psicanálise para levantar os questionamentos que se mostrarem pertinentes, podendo ajudar ainda a esclarecer as temáticas levantadas em torno da primeira hipótese, apresentada na introdução desse estudo, que diz respeito à questão geracional e intergeracional na sala de aula e na docência.

Foram levantadas duas hipóteses, em torno das quais diversas discussões passaram a ser feitas, buscando esclarecer a situação atual, por um lado, e começando a delinear possibilidades futuras de convivência e formação universitária. Uma primeira pergunta passou a ser feita por este pesquisador: “É possível a docentes nascidos no século XX se adequarem às relações com alunos do século XXI, muito mais familiarizados com as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC’s)?”

Para se poder avançar na compreensão desse dilema, que tem se apresentado nas IES comunitárias e privadas, no contexto do ensino superior brasileiro, reproduz-se abaixo a primeira hipótese:

- 1) Os estudantes de ensino superior têm construído uma representação de seus professores como sujeitos que têm pouca sintonia com o mundo presente, pouco domínio das novas tecnologias de informação e comunicação e uma visão ultrapassada do mundo do século XXI. Reconhecem, porém, como qualidades o domínio de campos de conhecimentos teóricos e a capacidade do exercício das práticas profissionais por esses docentes. Por parte dos docentes, prevalece uma percepção dos discentes, em sua maioria, como pouco dedicados e disponíveis para a sua formação teórico-prática, sem compromisso com os estudos, desinteressados ou mesmo indisciplinados, manifestando, por vezes, atitudes de desrespeito ou até mesmo de violência simbólica, na medida em que pretendem

que os professores atendam aos seus interesses, em uma relação de pagantes e consumidores e não, propriamente, de estudantes, embora esses professores possam reconhecer a capacidade criativa dos estudantes e de buscar soluções próprias para as dificuldades propostas pelas diversas matérias acadêmicas.

No quarto artigo da tese, foi feita uma análise bastante particularizada das representações e atitudes de docentes e discentes, tendo em vista esses posicionamentos e preconceitos. Essa hipótese foi formulada, tendo em vista as reações de docentes e discentes, diante da questão geracional e intergeracional na sala de aula e na docência. Preconceitos têm sido manifestados em ambos os lados, como o etarismo ou discriminação em relação à idade por parte dos estudantes, como se professores com 45 anos ou mais já não tivessem condições de exercer o seu ofício. E, por parte dos professores, a ideia de que os estudantes não têm compromisso ou dedicação e, por isso, não aprendem.

Do lado dos docentes, na sua percepção dos estudantes, um outro tipo de preconceito parece ter-se configurado como reação ao etarismo. Em muitas situações, os professores atribuem aos estudantes a falta de compromisso, de empenho na formação acadêmica e profissional, o desinteresse pelo conhecimento e até mesmo a agressividade, em determinadas ocasiões. Tais atitudes podem gerar três diferentes tipos de reações por parte dos professores: o distanciamento afetivo em relação aos alunos, limitando-se a cumprir seu papel formal de ensinar; a tentativa de conquistar os estudantes e despertar atitudes colaborativas no processo de formação; continuidade do exercício professoral, sustentado pelo desejo de ensinar, apresentando desafios aos seus alunos e estimulando-os a provarem que conseguem superar as dificuldades e aprender.

De toda forma, ainda que ocorram diferentes reações da parte de professores e estudantes, não se pode ignorar que os modos de vivenciarem as relações sociais e afetivas, suas representações de economia, política, cultura, educação e até mesmo de trabalho são diferentes. Também não se pode ignorar que a relação dos jovens com o conhecimento também tem mudado. Enquanto os professores valorizam os saberes oriundos das epistemologias, as concepções teóricas, que fundamentam as práticas profissionais, as diferentes metodologias que sistematizam as pesquisas, os estudantes estão mais voltados para a sua própria experiência com o mundo em que vivem, de modo especial as novas tecnologias de informação e comunicação, com destaque especial para as trajetórias para se chegar ao conhecimento e a rapidez

com que se pode chegar. Consequentemente, cada grupo constrói suas próprias ideias sobre o processo de ensino e aprendizagem: do lado dos professores do século XX, a ênfase fica voltada para os modelos teórico-práticos, nessa ordem; já do lado dos estudantes, a ênfase passa, em primeiro lugar pela própria experiência, pelos contatos pessoais ou virtuais com *youtubers*, *digital influencers*, criadores de conteúdo, criadores de jogos digitais, gerenciadores de aplicativos de inteligência artificial e outros profissionais das tecnologias digitais; também passa pela busca de conteúdo em vídeos ou filmes curtos no *youtube*, pelas conversas sobre assuntos variados no *whatsapp*, *facebook*, *instagram*, pelos contatos no *LinkedIn* e outros dispositivos, pela leitura ocasional de textos incluídos nas referências bibliográficas das disciplinas teóricas. É preciso perguntar, então, o que cada geração tem a aprender com a outra? Certamente, o maior aprofundamento teórico-prático dos docentes, na sua nova trajetória em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, constitui um balizamento bastante importante para jovens em formação. Por outro lado, a imersão dos discentes nesse mundo novo da atualidade hipermoderna também propicia novos modos e conteúdos de aprendizagem, que podem ajudar os seus professores a entenderem melhor em que mundo seus alunos estão vivendo.

- 2) Diante do aumento expressivo das atividades de trabalho atribuídas aos docentes, há duas posições possíveis que costumam ser tomadas: o enfrentamento de todas as dificuldades e sobrecarga, permanecendo e evoluindo no trabalho ou, pelo contrário, depois de uma série de tentativas e esforços para lidar com situações adversas e desgastantes, a decisão pela desistência do lugar de docente, buscando outras atividades de trabalho.

A segunda hipótese pode ser dividida em dois grupos:

- a) Em relação aos professores que cumprem seu ofício professoral, regularmente, com contrato formal registrado, sem prazo definido, realizando seu trabalho em universidades comunitárias ou centros universitários privados mais tradicionais, ministrando, na maior parte do tempo, aulas presenciais, pode-se afirmar que a condição docente passa por um período de valorização, incentivando a obtenção de maior nível de qualificação nos campos de conhecimento e permitindo o desenvolvimento pessoal e profissional em bom nível, com boa qualidade de vida. Essa, ao que tudo indica, embora sem dados precisos, parece representar a parcela menor de docentes.

- b) Por outro lado, em relação aos professores que cumprem seu ofício professoral, com contrato formal registrado, mas de forma temporária, em universidades, centros universitários ou faculdades, pertencentes a grupos empresariais, que, declaradamente, só visam lucro, trabalhando na maior parte do tempo, com aulas planejadas como Ensino a Distância (EaD), em IES privadas, pode-se afirmar que a condição docente é precária, uma vez que não há valorização profissional, não favorecendo o desenvolvimento da carreira, nem uma boa qualidade de trabalho e de vida. Nesse grupo, em que parece que a maioria dos docentes encontra-se alocada, os salários são mais baixos (quando comparados com os que são fixados nas universidades mais tradicionais), há o surgimento de sintomas como depressão, melancolia, desmotivação, estresse, doenças psicossomáticas, falta de um setor de suporte ao adoecimento dos professores, levando a pedidos de afastamento do trabalho ou até mesmo à desistência da profissão.

Uma maior ênfase, quando se fala de hipermodernidade, é posta nas ciências exatas (microeletrônica, informática, automação) e na cultura digital. As novas tecnologias de informação e comunicação estão na ordem do dia. Entretanto, também nas ciências humanas e sociais, educação, psicologia e psicanálise, uma série de estudos, pesquisas, debates e produção acadêmica têm-se desenvolvido, na medida em que se trata de um mundo em transformação. Uma das temáticas sobre a qual tem-se feito uma grande quantidade de pesquisa é exatamente a questão da condição docente, que é objeto da presente pesquisa. Há uma variedade de objetos de pesquisa em andamento. Dentre eles, estão a complexificação no campo universitário, as múltiplas demandas que têm incidido sobre o professor, as relações com o saber na hipermodernidade; as manifestações de mal-estar estudantil e a irrupção do mal-estar docente.

Uma outra questão que tem estado em foco nas pesquisas nas áreas de educação, psicologia e psicanálise tem sido o vínculo educativo e a autoridade epistêmica. Segundo os autores que têm se debruçado sobre essa temática, para que a educação possa cumprir seu papel de realizar a função civilizadora, transformando os estudantes em cidadãos, contrapondo-se ao discurso do capitalista, no qual todo gozo é possível, é preciso reinventar o vínculo educativo. É preciso ter clareza de que a função civilizadora da educação se faz pela via do saber, abrindo novos horizontes para o sujeito. O vínculo educativo se faz com base em três elementos: o agente, os conteúdos da educação e o sujeito. Claramente, o agente, além de ser portador de

um saber a ser transmitido ao educando, também é aquele que causa o interesse pelo legado cultural, pela via do desejo de educar. Além disso, deve assumir o lugar de autoridade no campo do saber, ou seja, a autoridade epistêmica, que permite a entrada em cena da transferência. Mas essa autoridade é reconhecida pelo aluno, e não imposta pelo professor.

A função educativa implica sempre em uma renúncia, um limite. Caso o sujeito não abra mão de certas satisfações imediatas, não pode aprender. De acordo com Tizio (2003, p. 176), “A renúncia pode-se fazer se há um reconhecimento no presente e uma promessa no futuro com a qual o Outro compromete seu apoio e outorga a confiança.”

Na classificação de Freud (1925/1996), a educação está entre as profissões impossíveis, tais como a de analista e de governante, uma vez que os seus resultados nunca podem ser previstos de maneira clara, havendo sempre a possibilidade de insucesso. Portanto, o educador transita sempre em uma linha tênue, tal como o equilibrista em uma corda: “Restam incertezas, desilusões e mal-estar civilizatório próprio da arte de educar”, no dizer de Pereira (2013, p. 489).

Para finalizar, penso que cabe uma recomendação: existe uma necessidade urgente de criação de setores de suporte aos docentes, nas IES comunitárias e confessionais e privadas, para o compartilhamento de tarefas cotidianas, com suas dificuldades, resistências e impasses, que permita aos professores encontrarem apoios e possibilidades de soluções ou negociações, que abram caminhos para a continuidade da tarefa de educadores. Além disso, também precisam ser criados espaços de fala e de interação entre os docentes, que possam funcionar como antídotos para os sintomas de esgotamento físico e surgimento de transtornos psíquicos, prevenindo outros danos e contribuindo para a melhoria da condição docente.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ALBERT, Bruce. Antropologia aplicada ou “antropologia implicada”? Etnografia, minorias e desenvolvimento. In *Revista Antropologia UFSCAR*. 14 (2), jul./dez. 2022, 179-217.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Tinha uma pedra no meio do caminho (poema). **Revista de Antropofagia**. São Paulo, 2028.
- ARAMUNI, João Paulo Carneiro; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O impacto da tecnologia da informação no ensino superior: Desafios da ubiquidade na aprendizagem estudantil. Belo Horizonte: **Revista Educação & Tecnologia**, v.22, n.3, p.44-57, set./dez.2017.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. [Ensaio] In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BADIOU, Alain. **O século**. Rio de Janeiro: Ideias e Letras, 2007.
- BARROS, Ev'Angela Batista **Ressignificando a relação teoria e prática: Reflexões sobre as práticas curriculares de extensão da PUC Minas**. Belo Horizonte, PUC Minas, Pró-Reitoria de Extensão, 2019. p.
- BARROS, E, R.; ALBUQUERQUE, L. M.; RESENDE, M. C. **Ressignificando a relação teoria e prática [recurso eletrônico]: reflexões sobre as práticas curriculares de extensão da PUC Minas** / Organizadoras: Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros, Lucimar Magalhães de Albuquerque, Márcia Colamarco Ferreira Resende. Belo Horizonte: PUC-MG, 2019. E-book (320 p.: il.)
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BORTOLAZZO, Sandro F. A geração digital como identidade cultural na contemporaneidade. In **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970/1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.428, de 28/12/2018**, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF, 2018.

BRASIL, **Lei Nº 13.868, de 03 de setembro de 1919**. Lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Brasília, DF, Congresso Nacional, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação**. Parecer CNE/CES nº 776/1997, aprovado em 3 de dezembro de 1997. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Criação do Conselho Nacional de Educação**. Lei 9.131 de 24 de dezembro de 1995. Brasília, DF, Ministério da Educação, 1995.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Direito**. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Engenharia**. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia**. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio - 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da Educação Superior: 2011 – resumo técnico**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. **Lei de Cotas nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. Lei nº 11.096/2005 que criou o PROUNI. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior**. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Brasília, DF, Ministério da Educação / INEP, 2004.

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. Trabalho apresentado na **Conferência Mundial de Educação Superior + 5**. UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003. p.3.

CARVALHO, Bernardo A.; FELIPPE, Wanderley C. Prática curricular de extensão: Da experiência exitosa à formação necessária. In BARROS, E. R.; ALBUQUERQUE, L. M.; RESENDE, M. C. **Ressignificando a relação teoria e prática: Reflexões sobre as práticas curriculares de extensão da PUC Minas**. Belo Horizonte, PUC Minas, Pró-Reitoria de Extensão, 2019. p.

CASTANHO, Sérgio. Da universidade modelo aos modelos de universidade. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**. Sorocaba, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade. Ano 04, n. 1, maio de 2002, p. 27-46.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni. **A educação brasileira nos dez anos da LDB**. Consultoria Legislativa do Senado Federal. Brasília, DF, junho, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COHEN, Ruth Helena Pinto. Do universal ao singular: um tratamento possível do fracasso escolar. **Estilos da Clínica**, 2007, vol. XII, n. 23, p.56-67.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DERZI, Carla A. M.; MARCOS, Cristina M.; FERRARI, Ilka F. O saber e o ensino remoto: o que está em tela? In MARINHO, S. P.; CURY, C. R. J.; ALVES, V. F. N. (Org.) **A escola remota: presente e futuro da educação**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2021.

DIAS, Vanina C.; LIMA, Nádia L. Saber, experiência e vivência: entre apropriações subjetivas e marginais da cultura digital. In **Saber e criação na cultura digital: diálogos interdisciplinares**. Org. Nádia Laguárdia de Lima, Márcia Stengel, Márcio Rimet Nobre, Vanina Costa Dias [et al]. 2 ed. Ebook – Belo Horizonte (MG): Fino Traço, 2021.

DINIZ, Margareth; NUNES, Célia; CUNHA, Carla; AZEVEDO, Ana Lúcia F. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 13-22, jan./jul. 2011.

DINIZ, Margareth. O(A) pesquisador(a), o método clínico e sua utilização na pesquisa. In Tânia Ferreira; Ângela Vorcaro (Orgs.). **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 111-128.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. PRODOC: 20 anos de pesquisas sobre a profissão, a formação e a condição docente. **Forma. Doc.**, Belo Horizonte, vol. 10, n. 18, p.67-74, jan./jul. 2018.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da universidade**. Trad. De Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade do Ceará, 1983.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FANFANI, Emilio T. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina, 2005.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmen. **O conceito de geração nas teorias sobre juventude**. Tradução: Lucélia de Moraes Braga Bassalo. Revisão: Wivian Weller. Brasília, DF, Universidade de Brasília. Revista Sociedade e Estado, v. 25, n. 2, Maio/Agosto, 2010, p. 185-204.

FELIPPE, Wanderley C. **O professor universitário: Construções sobre a condição docente no ensino superior na atualidade hipermoderna**. Projeto de pesquisa para a obtenção do título de doutor em psicologia. Belo Horizonte: PUC Minas, Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2018. Revisto em 2022.

FELIPPE, Wanderley C. **Trajetórias profissionais: a interface entre a profissão docente e a profissão odontológica**. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de mestrado, PUC Minas, 2001.

FELIPPE, Wanderley C.; FERRARI, Ilka F. O professor, a atualidade hipermoderna e a psicanálise. In Gonçalves, Elias R. **Reconstruindo os caminhos da educação: Desafios contemporâneos**, vol. 2, São Paulo: Editora Dialética, 2022, p. 69-96.

FELIPPE, Wanderley C.; FERRARI, Ilka F. O fracasso escolar e a evasão na escola pública. In Comarú, Itamar Ferretto. **Reconstruindo os caminhos da educação: Desafios contemporâneos**, vol. 3, São Paulo: Editora Dialética, 2022, p. 53-75.

FERRARI, Ilka Franco. A psicanálise no mundo da informática e dos gráficos. In Tânia Ferreira, Angela Vorcaro (Orgs.). **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 79-95.

FERRARI, Ilka Franco. O consumidor e a perversão. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. 2014, V.17, n.3, p.652-665.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Original publicado em 1975.)

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANTZ, Walter. O processo de construção de um novo modelo de universidade: a universidade comunitária. In FRANTZ, Walter; SILVA, Ênio Waldir da. **As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu.** In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 15, Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1911 e republicado em 1921).

_____. **Além do princípio do prazer.** In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 18, Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1920).

_____. **Dois verbetes de enciclopédia.** In S. Freud. Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1980 (Trabalho original publicado em 1923).

_____. **A questão da análise leiga.** In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 20. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1926).

_____. **O mal-estar na civilização.** In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v.21, Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1930).

_____. **Novas conferências introdutórias à psicanálise.** Conferência 32. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1936).

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições docentes de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Jhonatan Dias. **Lei de diretrizes e Bases no Ensino Superior.** Disponível em <https://jus.com.br/artigos/88448>. 09/02/2021. Acesso em 30/04/2023.

GOULARTE, Amanda. **Tecnologias na Educação: conheça as vantagens e desvantagens de levar tecnologia para a sala de aula.** Disponível em: <https://blog.flexge.com/tecnologia-sala-de-aula-vantagens-desvantagens/> Acesso em 10.08.2023.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica.** Barcelona, Pastor, 2018.

KALLAS, Marília Brandão L. M. O sujeito contemporâneo, o mundo virtual e a psicanálise. **Reverso**, vol. 38, n. 71, Círculo Psicanalítico de Minas Gerais, Belo Horizonte, jun. 2016.

LACAN, Jacques. **Função e campo da palavra e da linguagem na psicanálise.** In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Original publicado em 1953).

_____. **O seminário, livro 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987. (Original publicado em 1954-1955).

_____. **Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola.** In Outros Escritos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003. (Original publicado em 1967).

_____. **El Seminario “El saber del psicoanalista”**. Clases dictadas en 1972 en el Hospital Sainte Anne. Inédito, material fotocopiado.

LAPLANCHE, J. **A psicanálise extramuros**. In Novos fundamentos para a psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAURENT, Éric. Gozar da internet. Tradução de Márcia Bandeira e revisão de Cristina Drummond. **Revista Derivas Analíticas**, Escola Brasileira de Psicanálise, MG, n.19, jul/2023, p. Acesso em 30/01/2024. (Originalmente publicado na revista La Cause du Désir, n. 97, nov. 2017).

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. Gilles Lipovetsky: “Educação não é algo passível de prazer ininterrupto”. **Entrevista ao site Fronteiras do Pensamento**, em 21/09/2017. Disponível em <https://www.fronteiras.com/entrevistas/gilles-lipovetsky-educacao-nao-e-algo-passivel-de-prazer-ininterrupto>. Acesso em 16/07/2020.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LO BIANCO, Anna Carolina. Sobre as bases dos procedimentos investigativos em psicanálise. In **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 115-123, Jul. Dez. 2003.

LYOTARD, Jean François. **La posmodernidad explicada a los niños**. Madrid: Codisa, 2003.

MAGNANI, José G. C. Argonautas, cem anos: uma releitura em pesquisas do Núcleo de Antropologia Urbana da USP. **Horizontes antropológicos**, 61, 2021. Acesso em 02 de fevereiro de 2024. Disponível em <http://journals.openedition.org/horizontes/5919>.

MALDONADO, Lucíola F. et al. A biopolítica e as novas segregações. **Relatório de grupo de trabalho apresentado no VII Enapol “O império das imagens”**. São Paulo, set. 2015.

MARCON, Mônica; ALVES, Tiago Wickstrom. Modelos instituídos do ensino superior alemão e francês: uma revisão crítica da literatura sob a ótica da empregabilidade. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, n. 27 (1) – Jan/Abr 2002.

MARCOS, Cristina Moreira. A escrita do caso clínico em psicanálise: uma lógica não-toda. In Tânia Ferreira, Angela Vorcaro (Orgs.). **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 97-109.

MARIOTTO, Rosa M. M. Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n.64, p.35-48, abr./jun.2017.

MENEGHEL, Stela M. **A crise da universidade moderna no Brasil**, 2001. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

MILLER, Jacques-Alain. **Percorso de Lacan: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MILLER, Jacques-Alain. **Una fantasia**. En: Punto Cenit: Política, religión y el psicoanálisis. Buenos Aires: Diva, 2012.

MOTA, Leonardo A. Os tempos hipermodernos, de Gilles Lipovetsky. **Revista de Ciências Sociais**. UFC, v.35, n.2, 2004, pp.135-138.

NOBRE, Márcio R. A cultura digital e suas incidências no campo do saber. In **Saber e criação na cultura digital: diálogos interdisciplinares**. Org. Nádia Laguárdia de Lima, Márcia Stengel, Márcio Rimet Nobre, Vanina Costa Dias. 2ª ed. Ebook, Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

NUNES, Guilherme. **5 pontos positivos e 5 pontos negativos da tecnologia**. Disponível em: <https://respondeai.com.br/blog/tecnologia/pontos-positivos-da-tecnologia/> Acesso em 10.08.2023.

NUÑEZ, Violeta. **El vínculo educativo**. In TIZIO, Hebe (Org.) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona (España): Editorial Gedisa, 2003.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Revista Holos**, ano 28, v.2, UFRN, 2012.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE), **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**, 2022. Brasília, DF, Ministério da Educação / Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

PAREDES, Arthur. **Avanços tecnológicos: vantagens e desvantagens**. Disponível em: <http://comunidad.iebschool.com/usuarios/arthurwalls/> Acesso em 10/08/2023.

PEREIRA, Marcelo R. Os profissionais do impossível. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013.

PINTO, Jeferson Machado. O lugar da contingência na clínica e na pesquisa em psicanálise: mais ainda sobre o problema do método. In Tânia Ferreira; Ângela Vorcaro (Orgs.). **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 63-77.

POLI, Ana Cristina. Escrevendo a psicanálise em uma prática de pesquisa. **Estilos da Clínica**, 2008, vol. XIII, n. 25, p. 154-179.

PORFÍRIO, Francisco. **Geração Z**. Acessível em Brasil Escola – <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/geracao-z.htm>. Acesso em 06/08/2023.

PRADO, Eleutério F. S. **Capitalismo no século XXI: o caso por meio de eventos catastróficos**. São Paulo: CEFA Editorial, 2023.

QS World University Rankings. **As melhores universidades do mundo no ranking QS 2022**. Acessível em: <https://www.hotcourses.com.br/study-abroad-info/latest-news/qs-world-university-rankings-2022/> Acesso em 10/08/2023.

RAMIREZ, Mario E. **Conflicto armado y subjetividade: Nuevos ensayos de psicoanálisis aplicado a lo social**. Buenos Aires: Grama, 2017. Cap.1, pp.13-42.

RAMIREZ, Mario E.; GALLO, Héctor. **El psicoanálisis y la investigación en la universidad**. 1 ed. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012. 268 p.

RAMIREZ, Mario Elkin. Psicanálise e psicopolítica. **Conecte-se! Revista interdisciplinar de extensão**. Tradução de Wanderley Chieppe Felipe e revisão técnica de Ilka Franco Ferrari. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 6, n. 12, 2022.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019/1956.

Rosa, M. D. (2004). **A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica**. *Mal-estar e subjetividade*, 4(2), 329-348.

ROSA, Márcia. Jacques Lacan e a clínica do consumo. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 2010, p. 157-171.

ROSA, Miriam D.; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, 22 (1): 180-188, 2010.

SANT'ANNA, Affonso R. **Desaprendendo a lição**. Discurso de formatura para alunos de Letras da UFRJ. Rio de Janeiro, 1986. Disponível em: <http://www.colatinacidade.com/leitora/colatinaonline/>

SAVIANI, Demerval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

SENKEVICS, Adriano S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. V.3, n.4, pp.199-246.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Katiene Nogueira; GATTI, Giseli Cristina do Vale. As ideias de Durkheim nos manuais de história da educação: cientificidade e moralidade laica na vida social e na escola. **Revista História da Educação** (Online), 2019, v. 23: e93211. p. 1-38.

SILVA, Maria Aparecida Porto; COUTO, Lília Doria Pinto; ELOI, Merilande de Oliveira Soares. A regulação do ensino superior no Brasil: Uma breve reflexão. **VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, SE, Brasil. 20 a 22.set.2012.

SILVA, Rudiclai Costa. **Gestão do patrimônio: estudo de processos no controle de bens móveis em uma universidade federal**. Florianópolis, SC, 2013. 202p.

SILVEIRA, Zuleide; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, 2022.

TEIXEIRA, Inês A. C. Os professores como sujeitos socioculturais. In Dayrell, J.T. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TEIXEIRA, Inês A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TIZIO, Hebe. **La posición de los profesionales em los aparatos de gestión del síntoma**. In: TIZIO, Hebe (Org.). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona (España): Editorial Gedisa, 2003. p. 167-182.

TIZIO, Hebe. Síntomas actuales em la educación de los niños y adolescentes. Conferência Internacional. **Psicologia em Revista**, v. 13, n. 1, p. 193-201, jun. 2007.

VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário; KHOURY, Yara Aun. **A Pesquisa em História**. São Paulo, Ática, 1989.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1983. (Original publicado em 1904/1905).